

Adolescentes intelectualmente bien dotados. Una investigación en la provincia de Toledo.

Por: Dra. Miriam Hume Figueroa

Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo de la Universidad de Castilla – La Mancha

Y María Trinidad Sánchez Núñez

Profesora Asociada y doctoranda del Departamento de Psicología de la U.C.L.M

Correos electrónicos: Miriam.Hume@uclm.es,

Mtrinidad.Sánchez@uclm.es

RESUMEN

Este artículo sintetiza los resultados de una investigación sobre identificación de alumnos intelectualmente bien dotados de 1º de E.S.O. en la provincia de Toledo, que comienza en mayo de 1993 y que todavía está en curso. Mediante el método de filtrado o *screening* aplicamos la prueba Matrices Progresivas de Raven a casi 6.000 alumnos del curso mencionado. Escogimos la franja de alumnos que se situaba muy por encima de la media, según los resultados de dicha prueba, para realizar un estudio más a fondo. Con este fin seleccionamos una batería de instrumentos para medir distintas habilidades cognitivas, creatividad, personalidad, ansiedad, autoconcepto, motivación e intereses, valores personales, rendimiento escolar, así como la opinión de profesores, padres y del propio alumno sobre sus habilidades intelectuales y cualidades personales.

PALABRAS CLAVE: adolescentes, altas habilidades, intelectualmente bien dotados, inteligencias múltiples, creatividad, personalidad, autoconcepto, valores, motivación, actitud hacia el estudio.

ABSTRACT:

This article is a synthesis of the results of gifted adolescents' research, who are studying first year Secondary School. This study began on May 1993 in Toledo and it is still in process. Raven Progressive Matrices Test was applied to six thousand students of this level. Firstly we have selected those who were above the average. Secondly we have made a careful study of this new group of students. Thus we have applied different tests to measure psychopedagogical aspects such as: cognitive abilities, creativity, self-concept, motivation, academic achievement, personal values and interests. We have also measured teachers and fathers' opinions cognitive abilities and personal qualities of these adolescents, and in the same way we have evaluated the pupils' opinion about themselves.

KEY WORDS: High abilities, gifted adolescents, multiple intelligences, creativity, personality, self-concept, values, motivation, studies attitude

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra provincia existe interés por conocer cuál es la situación real de los alumnos intelectualmente bien dotados, cuáles son sus características, qué atención necesitan, en qué medio se encuentran y cuál es la respuesta psicoeducativa que se les ofrecer desde los colegios e institutos.

Los objetivos del proyecto son identificar alumnos intelectualmente bien dotados de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de colegios públicos, privados concertados y privados de nuestra provincia, colaborar con los Departamentos de Orientación para que se pongan en marcha medidas de intervención educativa y personal, y realizar el seguimiento de estos alumnos a lo largo de su vida.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

2.1. Antecedentes legales.

A continuación presentamos de forma resumida el contenido de Leyes, Órdenes, Resoluciones y Decretos de los últimos veinticuatro años, que conforman el marco legal sobre el tema que nos ocupa: los alumnos intelectualmente bien dotados o sobredotados.

Nos remontamos a la década del setenta y comenzaremos citando la ley 14/1970, General de Educación de la Reforma Educativa de 4 de agosto, en cuyo Título Preliminar señala que *entre los objetivos que se propone la presente ley está ofrecer a todos la igualdad de oportunidades, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio... Se trata de construir un sistema educativo capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles...* y en el artículo 49.2 manifiesta que *se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos* y por último en el artículo 53 indica que *la educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.*

Durante diecinueve años los legisladores olvidan a este colectivo hasta que en 1989 se publica el libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. En los apartados 20, 7 y 9 señala respectivamente que: *deben de proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados, ...exige disponer de un proyecto educativo de centro compartido por toda la comunidad educativa que asuma...la diversidad como factor inherente al ser humano y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser contempladas en todas las etapas educativas.*

Al año siguiente la Ley Orgánica (LOGSE 1/1990) de 3 de octubre, expresa en sus artículos 1.a, 2.3 y 3.5. que uno de los fines de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, expone que uno de los principios básicos de la actividad educativa es la formación de la personalidad y precisa que la enseñanza se adecuará a

las características de los alumnos con necesidades educativas especiales. Con la LOGSE continúa vacío el espacio que deberían ocupar los alumnos con altas capacidades ya que ni siquiera en el capítulo quinto dedicado a la Educación Especial menciona a los alumnos intelectualmente bien dotados.

Hasta que en abril de 1995 se publica el esperado Real Decreto 696/28 Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que regula las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo dentro de este grupo a los sobredotados. En el artículo 3.2. expresa que *los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, así como a condiciones personales de sobredotación...serán escolarizados en los centros y con programas ordinarios...*, en el artículo 10 señala que *la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente en promover un desarrollo equilibrado de las distintas capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas* y en el artículo 11.1. indica que *el Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.*

Durante el período 1996-2001 se publican dos Órdenes: de 14 de febrero y 24 de abril de 1996. En la primera se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, así como los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y en la segunda, se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. El apartado segundo señala que *éstas se identificarán mediante la evaluación psicopedagógica del alumnado*, el apartado tercero indica que *la flexibilización podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de un ciclo educativo, que podrá autorizarse la flexibilización con carácter excepcional del período de escolarización obligatoria, reduciéndose un máximo de dos años*, no pudiendo aplicarse ésta en el mismo nivel o etapa educativa y debiendo estar sujetas a evaluación continua, para que, en caso de que el alumno no alcance los objetivos propuestos, pueda también anularse. Los padres deberán dar su consentimiento por escrito para la toma de decisión de la medida que se pretenda aplicar. Por último el apartado cuarto especifica que *podrá anticiparse un año la escolarización en el primer curso de Educación Primaria siempre y cuando se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo del equilibrio personal y socialización del niño, y que globalmente ha adquirido los objetivos del ciclo que le corresponde cursar*. En Educación Secundaria también podrá reducirse un año la escolarización cuando la evaluación psicopedagógica así lo recomiende, teniendo en cuenta el desarrollo personal, la inserción social y la adquisición de los objetivos del ciclo o curso que le corresponde.

En ese lapso de tiempo también se publican tres Resoluciones: de 29 de abril de 1996, de 20 de marzo de 1997 y de 17 de julio de 2001. En la primera se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación

intelectual. El apartado segundo expone los objetivos que son: establecer los procedimientos para solicitar la flexibilización, adecuar la evaluación y determinar el sistema de registro de las medidas excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. El apartado tercero especifica las decisiones generales para la atención educativa de estos alumnos y el apartado quinto contempla las adaptaciones de ampliación que se deben implementar después de la valoración de los alumnos. En la segunda Resolución mencionada se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Y en la tercera Resolución se explicitan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. El objeto de ésta es *establecer las medidas que faciliten una atención educativa adecuada al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En concreto, adecuar la evaluación psicopedagógica, concretar las medidas curriculares extraordinarias, determinar el sistema de registro y establecer el procedimiento y los plazos para flexibilizar el período de escolarización obligatoria...y ...se aplicará en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y privados que impartan las etapas de educación infantil, educación primaria y/o educación secundaria obligatoria situados en el ámbito territorial de gestión de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Castilla – La Mancha.*

En nuestra Comunidad tan sólo hace dos años se publicó en el Diario Oficial de Castilla – La Mancha, el Decreto 138 de 08/10/2002 de la Consejería de Educación y Cultura por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha. Su objetivo es establecer la ordenación y organización de las medidas de atención a la diversidad del alumnado escolarizado en los centros educativos de la Comunidad. El concepto de atención a la diversidad que maneja incluye toda actuación educativa tendente a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado. Considera como alumnos con necesidades educativas especiales, entre otros, a los intelectualmente sobredotados. El artículo 11 se refiere a que con carácter excepcional se podrá autorizar la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Por último, cabe mencionar el Real Decreto 943/2003 de 18 de julio (BOE 31/07/2003) por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. En este Decreto advertimos tres diferencias en relación con los anteriores. Una en cuanto a la denominación: se refiere a estos alumnos como “superdotados intelectualmente” y no “sobredotados”. Y otras dos en lo que respecta al criterio de flexibilización. El artículo 7.1. textualmente señala que *la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas posobligatorias. ...En casos excepcionales las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones.* Otra diferencia que notamos es que según Decretos

anteriores la flexibilización de la duración de los estudios para los alumnos sobredotados se limitaba a dos cursos. Y la tercera es que el artículo 7.1 de este Decreto deja abierta la posibilidad de que esa flexibilización sea, en algunos casos, sin límites.

2.2. Antecedentes de investigación.

Podemos considerar como antecedentes de esta investigación la que en 1981 dirigió el profesor de la Universidad Complutense Juan García Yagüe. Ha sido la de mayor envergadura llevada a cabo hasta el momento en España sobre un millar de alumnos intelectualmente bien dotados de 1º y 3º de enseñanza primaria, seleccionados de una muestra de aproximadamente 18.000 alumnos. En dicha investigación, que abarcó 16 provincias, sólo fueron incluidas dos provincias de Castilla – La Mancha: Albacete y Guadalajara.

Distintos investigadores hemos efectuado estudios longitudinales de parte de la muestra de los alumnos identificados como bien dotados en la mencionada investigación. Así se han realizado estudios de seguimiento en la denominada Zona Centro que abarcó a los alumnos identificados como bien dotados de escuelas de las provincias de Madrid, Ávila y Guadalajara y en la Zona Andaluza que incluyó a los alumnos bien dotados de centros públicos, concertados y privados de zonas rurales y urbanas y de distintos núcleos de población de Sevilla, Cádiz y Málaga.

Actualmente existe un creciente interés sobre el tema que se refleja en el número de publicaciones, el número de páginas que se dedican en los manuales de Educación Especial, de Bases Psicológicas de la Educación Especial, de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, así como el número de tesis doctorales, trabajos presentados en Congresos y en las distintas investigaciones llevadas a cabo en otras Comunidades Autónomas. Podemos citar la investigación llevada a cabo sobre adolescentes superdotados en la Comunidad de Madrid (Pérez y Domínguez, 2000) y el estudio sobre las “Necesidades Educativas de los Alumnos/as con Altas Capacidades” de Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana en 2002.

Estamos convencidas de que la identificación de alumnos bien dotados de nuestra provincia y su atención específica puede acarrear importantes beneficios tanto para ellos como para el desarrollo de nuestra Comunidad.

2.3. Situación de los alumnos intelectualmente bien dotados de la provincia de Toledo.

No habiendo encontrado en la literatura revisada estudios sobre la problemática de los alumnos intelectualmente bien dotados en la provincia de Toledo nos planteamos iniciar una investigación lo más completa posible, dentro de nuestras posibilidades, de este colectivo de alumnos frecuentemente no tenidos en cuenta dentro de la Educación Especial.

3. OBJETIVOS

Para nuestro trabajo nos planteamos los objetivos que figuran a continuación:

- Detectar alumnos intelectualmente bien dotados que actualmente están cursando 1º de E.S.O. en Colegios e Institutos de la provincia de Toledo.
- Identificar habilidades específicas y talentos.

- Conocer su nivel de creatividad.
- Conocer sus características de personalidad y su autoconcepto y nivel de ansiedad.
- Conocer su estilo de aprendizaje y de trabajo.
- Conocer su rendimiento escolar y actitud hacia el estudio.
- Conocer sus intereses, aficiones y actividades extraescolares.
- Conocer su nivel de desarrollo axiológico.
- Conocer la opinión de profesores, padres y del propio alumno con respecto a su inteligencia, habilidades específicas y cualidades de personalidad.
- Conocer el contexto socio-económico-cultural en el que se hallan inmersos y sus posibilidades de desarrollo.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación utilizamos una metodología tanto cuantitativa (pruebas estandarizadas) como cualitativa (encuestas, entrevistas, escalas de observación, autoinformes) y ecológica (estudiamos al alumno bien dotado en su contexto).

En lo que respecta al diseño nos planteamos emplear un método descriptivo sólo medimos variables sin controlar ni manipular ninguna. Medimos la inteligencia y las habilidades específicas de los alumnos y diferenciamos tres grupos: los intelectualmente bien dotados, los alumnos medios y los que se encuentran por debajo de la media. Mediante algunos análisis correlacionales observamos si existen relaciones no causales entre las distintas variables medidas.

Efectuamos un estudio de toda la población de alumnos/as que se hallaban cursando 1º de E.S.O. en los distintos Institutos y Colegios de la provincia de Toledo y a través del método de filtrado o cribado seleccionamos a los alumnos que, según los resultados de las pruebas aplicadas, se encuentran muy por encima de la media según baremos españoles. En fases posteriores recabamos información más amplia de los alumnos detectados como bien dotados a través de este método.

5. PLAN DE TRABAJO

En lo referente al plan de trabajo hemos diseñado un plan dividido en cuatro fases que llevaremos a cabo entre los años 2003 a 2006.

Primera fase:

- Enviar escrito a la Delegación de Educación y Cultura de Toledo solicitando autorización para llevar a cabo esta investigación en todos los centros de la provincia donde se imparte 1º de E.S.O.
- Localizar los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria públicos, Colegios Privados Concertados y Colegios Privados no Concertados en las nueve comarcas de la provincia de Toledo.
- Contactar telefónicamente con los directores de los diversos centros para solicitar su autorización y con los jefes de estudios y orientadores para concertar el día de la aplicación.

Segunda fase:

- Recoger datos a través de la aplicación colectiva de una prueba de inteligencia libre de influencias culturales a todos los alumnos que se encuentran cursando 1º de E.S.O. en los distintos centros educativos de la provincia de Toledo.

Tercera fase:

Recabar información exhaustiva sobre los alumnos provisionalmente identificados como bien dotados en la segunda fase y estos datos compararlos con baremos españoles para así poder interpretarlos. La recogida de datos se efectúa a través de la:

- Aplicación de una batería de pruebas de inteligencia.
- Aplicación de pruebas de personalidad, autoconcepto y nivel de ansiedad.
- Aplicación de un cuestionario para detectar el estilo de aprendizaje y de trabajo del alumno.
- Aplicación de un cuestionario sobre valores personales.
- Aplicación de una prueba de creatividad.
- Cuestionario a padres con objeto de recabar datos biográficos del alumno, y nivel socio-económico-cultural de la familia.
- Cuestionarios a profesores con el fin de obtener datos sobre la apreciación del profesor tutor sobre los alumnos detectados.
- Cuestionarios a los alumnos con objeto de indagar acerca de sus intereses, aficiones y clases extraescolares.
- Cuestionario para indagar acerca de las causas y frecuencia del comportamiento poco inteligente. Autoinforme.
- Expediente académico del alumno: Libro de Escolaridad y Boletín de Notas.

Cuarta fase:

- Tratamiento estadístico de los datos a través del programa SPSS.
- Redacción de informe para los centros educativos donde se haya detectado algún alumno/a intelectualmente bien dotado.
- Conclusiones, comparación de los resultados con los de otros estudios llevados a cabo en otras comunidades autónomas españolas.
- Publicación de los resultados totales de la investigación.

Como la investigación está aún en curso nos referiremos solamente a las fases primera y segunda para el total de los alumnos de los distintos centros educativos de la provincia de Toledo y mencionaremos los resultados preliminares de la tercera fase, que todavía no ha finalizado, ya que falta por recabar algunos datos de los alumnos de los colegios e institutos de la ciudad de Toledo.

A. Primera fase

Desde la Delegación de Educación y Cultura de Toledo remitieron dos escritos: uno a nosotras autorizando la investigación y otro a los distintos centros para que colaborasen en este estudio.

La localización de los Centros fue, en algunos casos, algo dificultosa debido al listado incompleto que obraba en nuestro poder, al cambio de nombres y/o ubicación de los mismos y a nuestro desconocimiento de la provincia.

En lo que respecta a la autorización por parte de los Directores/as de los Centros, mayoritariamente dieron su consentimiento y se mostraron dispuestos a colaborar en todo lo que se les solicitó, de manera que no quedó al margen de la investigación ningún centro educativo de la provincia de Toledo donde se imparte 1º de E.S.O.

B. Segunda fase

Referente a los datos de población aplicamos una prueba de inteligencia libre de influencias culturales a 5.945 alumnos/as de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, lo que corresponde al 93,3 % de la población total de los alumnos de ese nivel. Solamente 411 alumnos (6,4%) no realizaron la prueba debido a que se hallaban ausentes en el momento de la aplicación.

POBLACIÓN TOTAL DE ALUMNOS/AS DE ENTRE 11-13 AÑOS QUE ESTABAN CURSANDO 1º DE E.S.O. EN LOS DIFERENTES CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO.			
Nº de alumnos Institutos de Enseñanza Secundaria (1º de E.S.O.)	Nº de alumnos Colegios Privados Concertados (1º E.S.O.)	Nº de alumnos Colegios Privados No Concertados (1º E.S.O.)	Total de alumnos de 1º de E.S.O. de la provincia de Toledo:
4.746	1.555	65	6.356
			Total de alumnos de 1º de E.S.O. que realizaron la prueba: 5.945 alumnos Ausentes: 411 alumnos

Tabla 1

Han participado en esta investigación todos los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Colegios Privados Concertados y el único Colegio Privado no Concertado de la provincia de Toledo, que en total suman 87 centros.

NÚMERO DE INSTITUTOS DE E.S.O., COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS Y COLEGIOS PRIVADOS			
Nº de Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (I.E.S./I.E.S.O.):	Nº de Colegios Privados Concertados (C.C.):	Nº de Colegios Privados No Concertados (C.N.C.):	Total de Centros Educativos:
53	33	1	87

Tabla 2

A continuación figura la relación de los distintos centros educativos de las nueve comarcas de la provincia de Toledo donde se le aplicó la prueba de inteligencia Matrices Progresivas de Raven. Éstas son: Toledo, Talavera de la Reina, La Sagra, La Mancha Toledana, La Sierra de San Vicente, La Campana de Oropesa y las Cuatro Villas, Los Montes de Toledo, Torrijos y La Jara.

RELACIÓN DE INSTITUTOS DE E.S.O., COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS Y COLEGIO PRIVADO NO CONCERTADOS DE LAS DISTINTAS COMARCAS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO DONDE SE HA APLICADO LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN (SPM)			
Comarcas	Poblaciones	Institutos de Enseñanza Secundaria (IES)	Colegios Privados Concertados (CC)
1. Toledo	Toledo	IES Universidad Laboral	CC Medalla Milagrosa

		IES El Greco IES Sefarad IES Azarquel IES Juanelo Turriano IES María Pacheco IES Alfonso X El Sabio IES Princesa Galiana IES Carlos III	CC Santiago el Mayor CC Virgen del Carmen CC Divina Pastora CC San Juan Bautista CC Colegio Mayol CC. Ntra. Sra. de los Infantes CC Santa María Maristas
2. Talavera	Talavera	IES Gabriel Alonso de Herrera IES Juan de Mariana IES San Isidro IES Juan Antonio de Castro IES Puerta de Cuartos IES Ribera del Tajo	CC Adalid Meneses CC Cervantes CC Clemente Palencia CC Cristóbal Colón CC EXA Academia CC Fernando de Rojas CC Joaquín Alonso CC Juan Ramón Jiménez CC La Salle-Joaquina Santander CC Lope de Vega CC Rafael Morales CC Ruiz de Luna CC Sagrados Corazones CC Santa María del Prado HH. Maristas
Talavera	Talavera		Colegio Privado No Concertado Compañía de María
3. La Sagra	Añover de Tajo Bargas Illescas Seseña Valmojado Villaluenga de la Sagra Yuncos	IES Nº 1 IES Julio Verne IES Condestable Álvaro de Luna IES Juan de Padilla IES Seseña IES Cañada Real IES Castillo del Águila IES Yuncos	- - La Sagra y Nuestra Sra. de las Mercedes - - - - -
4. La Mancha Toledana	Consuegra Corral de Almaguer La Puebla de Almoradiel La Villa de Don Fadrique Madridejos Miguel Esteban Mora Ocaña Quintanar de la Orden Santa Cruz de la Zarza Villacañas Villafranca de los Caballeros Yepes	IES Consaburum IES La Besana IES Aldonza Lorenzo IES Ramón y Cajal IES Valdehierro IES Juan Patiño Torres IES Peñas Negras IES Alonso de Ercilla IES Miguel Hernández IES Infante Don Fadrique IES Alonso Quijano IES Velsinia IES Garcilaso de la Vega IES Enrique de Arfe IES Nº 1 IES Carpetania	- CC La Salle - - CC Amor de Dios CC Cervantes - CC María Inmaculada - - CC Ntra. Sra. de los Dolores CC. Ntra. Sra. de la Consolación - CC Ntra. Sra. de la Consolación - - -
5. La Sierra de San Vicente	Escalona	IES Lazarillo de Tormes	-
6. La Campana de Oropesa y de las Cuatro Villas	Oropesa	IES Alonso de Orozco	-
7. Los Montes de Toledo	Gálvez Los Yébenes Navahermosa Sonseca	IES Montes de Toledo IES Guadalerzas IES Manuel Guzmán IES La Sisle	- - - -
8. Torrijos	Cebolla Fuensalida La Puebla de Montalbán Torrijos	IES Arenales del Tajo IES Fuensalida Nº 1 IES Juan de Lucena IES Juan de Padilla IES Alonso de Covarrubias	- CC San José CC Franciscano de la Inmaculada CC Santísimo Cristo de la Sangre
9. La Jara	Belvis de la Jara Los Navalmorales Los Navalucillos	IES La Jara IES San Francisco IES Ntra. Sra. de las Saleras	- - -

Tabla 3

En las tablas 4 y 5 puede observarse el número de alumnos de los distintos centros educativos de la provincia de Toledo a quienes se les aplicó la prueba de inteligencia Matrices Progresivas de Raven.

NÚMERO DE ALUMNOS PRESENTES EL DÍA DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN EN INSTITUTOS DE E.S.O., COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS Y COLEGIOS PRIVADOS NO CONCERTADOS DE TOLEDO (CIUDAD) Y TALAVERA DE LA REINA			
Institutos de E.S.O. de Toledo (ciudad)	Número de alumnos de 1º de E.S.O.	Colegios Privados Concertados de Toledo (ciudad)	Número de alumnos de 1º de E.S.O.
IES Universidad Laboral	109	CC San Juan Bautista	53
IES El Greco	69	CC Colegio Mayol	59
IES Sefarad	52	CC Nuestra Sra. de los Infantes	92
IES Azarquiel	54	CC Santa María Maristas	76
IES Juanelo Turriano	66	CC Medalla Milagrosa	49
IES María Pacheco	69	CC Santiago El Mayor	27
IES Alfonso X El Sabio	99	CC Virgen del Carmen	90
IES Princesa Galiana	69	CC Divina Pastora	57
IES Carlos III	62		
TOTAL ALUMNOS DE TOLEDO-CIUDAD		1.152	
Institutos de E.S.O. de Talavera de la Reina	Número de alumnos de 1º de E.S.O.	Colegios Privados Concertados de Talavera de la Reina	Número de alumnos de 1º de E.S.O.
IES Gabriel Alonso	106	CC Adalid Meneses	25
IES Juan de Mariana	79	CC Cervantes	30
IES San Isidro	109	CC Clemente Palencia	19
IES Juan Antonio de Castro	50	CC Cristóbal Colón	57
IES Ribera del Tajo	79	CC EXA (Academia)	24
IES Puerta de Cuartos	77	CC Fernando de Rojas	54
		CC Joaquín Alonso	53
		CC Juan Ramón Jiménez	46
		CC La Salle-Joaquina Santander	49
		CC Lope de Vega	27
		CC Rafael Morales	23
		CC Ruiz de Luna	26
		CC Sagrados Corazones	73
		CC Santa María del Prado HH. Maristas	78
Colegio Privado No Concertado de Talavera de la Reina		Número de alumnos de 1º de E.S.O.	
Compañía de María		63	
TOTAL ALUMNOS TALAVERA DE LA REINA		1.147	

Tabla 4

NÚMERO DE ALUMNOS PRESENTES EL DÍA DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN EN INSTITUTOS DE E.S.O. Y COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS DE LOS PUEBLOS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO			
Institutos de E.S.O. de los pueblos de la provincia de Toledo	Número de alumnos de 1º de E.S.O.	Institutos de E.S.O. de los pueblos de la provincia de Toledo	Número de alumnos de 1º de E.S.O.
IES N° 1 (Añoover de Tajo)	93	IESO Velsinia (Santa Cruz de la Zarza)	47
IES Julio Verne (Bargas)	107	IES Garcilaso de la Vega (Villacañas)	37
IES Condestable Álvaro de Luna (Illescas)	125	IES Enrique de Arfe (Villacañas)	62
IES Juan de Padilla (Illescas)	115	IESO N° 1 (Villafranca de los Caballeros)	43
IES Seseña (Seseña)	81	IES Carpetania (Yepes)	92
IES Cañada Real (Valmojado)	139	IESO Lazarillo de Tormes (Escalona)	86
IES Castillo del Águila (Villaluenga de la Sagra)	129	IESO Alonso de Orozco (Oropesa)	86
IES Yuncos (Yuncos)	131	IESO Montes de Toledo (Gálvez)	117
IES Consaburum (Consuegra)	149	IES Guadalerzas (Los Yébenes)	99
IES La Besana (Corral de Almaguer)	65	IESO Manuel de Guzmán (Navahermosa)	39
IES Aldonza Lorenzo (La Puebla de Almoradiel)	57	IES La Sisle (Sonseca)	163
IES Ramón y Cajal (La Villa)	40	IES Arenales del Tajo	78

de Don Fadrique)		(Cebolla)	
IES Valdehierro (Madridejos)	108	IES Fuensalida N° 1 (Fuensalida)	129
IES Juan Patiño Torres (Miguel Esteban)	43	IES Juan de Lucena (La Puebla de Montalbán)	101
IES Peñas Negras (Mora)	118	IES Juan de Padilla (Torrijos)	63
IES Alonso de Ercilla (Ocaña)	78	IES Alonso de Covarrubias (Torrijos)	91
IES Miguel Hernández (Ocaña)	132	IESO La Jara (Belvís de la Jara)	46
IES Infante Don Fadrique (Quintanar de la Orden)	72	IES San Francisco (Los Navalmorales)	22
IES Alonso Quijano (Quintanar de la Orden)	42	IES Ntra. Sra. de las Saleras (Los Navalucillos)	23
Colegios Concertados de los pueblos de la provincia de Toledo	Número de alumnos de 1º de E.S.O.	Colegios Concertados de los pueblos de la provincia de Toledo	Número de alumnos de 1º de E.S.O.
CC La Sagra y Ntra. Sra. de las Mercedes (Illescas)	47	CC Ntra. Sra. de la Consolación (Quintanar de la Orden)	33
CC La Salle (Corral de Almaguer)	26	CC Ntra. Sra. de la Consolación (Villacañas)	46
CC Amor de Dios (Madridejos)	23	CC San José (Fuensalida)	58
CC Cervantes (Madridejos)	13	CC Franciscano de la Inmaculada (La Puebla de Montalbán)	25
CC María Inmaculada (Mora)	28	CC Santísimo Cristo de la Sangre (Torrijos)	82
CC Ntra. Sra. de los Dolores (Quintanar de la Orden)	27		
TOTAL ALUMNOS DE LOS PUEBLOS		3.646	

Tabla 5

Solamente en diecisiete de los ochenta y siete centros de la provincia de Toledo no hemos hallado alumnos con puntuaciones muy por encima de la media en la prueba Matrices Progresivas de Raven. Ocho corresponden a centros públicos y nueve a colegios privados concertados. De éstos seis están ubicados en zonas urbanas de Talavera de la Reina y once en zonas rurales de las distintas comarcas de la provincia. Hemos de hacer notar que en todos los centros de Toledo (ciudad) públicos y privados concertados hemos encontrado alumnos en ese rango (véase tabla 6).

CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO DONDE NO HEMOS HALLADO ALUMNOS CON PUNTUACIONES MUY POR ENCIMA DE LA MEDIA EN LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN		
Ciudad/Pueblo	Público/Privado Concertado	Nombre del Centro
Talavera de la Reina	Instituto de Enseñanza Secundaria	Puerta de Cuartos
Talavera de la Reina	Colegio Privado Concertado	Adalid Meneses
Talavera de la Reina	Colegio Privado Concertado	Clemente Palencia
Talavera de la Reina	Colegio Privado Concertado	Joaquín Alonso
Talavera de la Reina	Colegio Privado Concertado	Rafael Morales
Talavera de la Reina	Colegio Privado Concertado	Ruiz de Luna
Mora	Colegio Privado Concertado	Mª Inmaculada
Corral de Almaguer	Colegio Privado Concertado	La Salle
Quintanar de la Orden	Colegio Privado Concertado	Ntra. Sra. de los Dolores
Madridejos	Colegio Privado Concertado	Cervantes
Cebolla	Instituto de Enseñanza Secundaria	Arenales del Tajo
Yepes	Instituto de Enseñanza Secundaria	Carpetania
Navahermosa	Instituto de Enseñanza Secundaria	Manuel de Guzmán
Belvís de la Jara	Instituto de Enseñanza Secundaria	La Jara
Oropesa	Instituto de Enseñanza Secundaria	Alonso de Orozco
Navalморales	Instituto de Enseñanza Secundaria	San Francisco
Miguel Esteban	Instituto de Enseñanza Secundaria	Juan Patiño Torres

Tabla 6

6. RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN

A continuación presentamos los resultados del análisis de datos obtenidos a través de la prueba aplicada a todos los alumnos de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria de los diversos centros educativos de la provincia de Toledo llevada a cabo en la segunda fase.

6.1. Prueba Matrices Progresivas de Raven

En el manual de la 2º edición ampliada (1996) de esta prueba se explica que la misma se desarrolló *inicialmente para su uso en el estudio de los orígenes genéticos y ambientales de la conducta inteligente. Su finalidad era medir uno de los componentes del factor “g” identificado por Spearman, la capacidad de educación de relaciones*. Sin embargo, este instrumento *no es una medida del factor “g” ni tampoco de la “inteligencia general”, aunque sí una de las mejores estimaciones de ellos, porque la capacidad educativa está en la base de estos constructos*.

El tests de Raven mide la capacidad de educación de relaciones que implica la aptitud para dar sentido a un material desorganizado o confuso, así como para manejar constructos claramente no verbales que facilitan la captación de una estructura compleja. Pretende ir más allá de la percepción simple de algo que es obvio. Revela un tipo de intuición o percepción súbita de la solución del problema (Raven y col., 1996).

La prueba Matrices Progresivas Escala General SPM, consta de sesenta láminas que contienen figuras geométricas abstractas ordenadas en cinco series A, B, C, D y E de doce ítems cada una. Plantea problemas de completamiento de sistemas de relaciones o matrices con una creciente complejidad. La tarea del sujeto consiste en hallar la solución entre seis u ocho alternativas, según la serie, que figuran al pie de cada lámina. Cada figura geométrica implica un patrón de pensamiento incompleto, una matriz.

Raven considera que la totalidad de sus ítems comprenden problemas analíticos de educación de relaciones y correlaciones. En la prueba podemos diferenciar dos grupos de problemas. Las series A y B, es decir las primeras veinticuatro matrices son de tipo gestáltico, a saber, plantea problemas de percepción de totalidades donde el sujeto debe integrar o cerrar una figura inconclusa y por tanto ha de ser capaz de percibir las semejanzas, diferencias de simetría y continuidad de las partes en relación con la figura completa. Las series C, D y E, es decir, las últimas treinta y seis matrices son sistemas de relaciones que plantean problemas de razonamiento y exigen operaciones analíticas de educación de relaciones y correlatos. En esta prueba de matrices podemos hallar diferentes tipos de relaciones: similaridad, secuencia ordinal, oposición y suma.

La idea de Raven fue crear un instrumento que permitiese medir la capacidad presente del examinado para pensar con claridad y en un tiempo limitado. La prueba matrices progresivas en concreto mide la capacidad intelectual para comparar, formar y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos previamente por el sujeto. También permite obtener información acerca de los fallos de razonamiento y de la determinación del tipo mental: razonador-figurativo, apriorístico-empírico, metódico- rígido y relajado.

Además de lo expuesto escogimos esta prueba por las siguientes razones: a) porque consideramos que se adecuaba mejor a la población a la que íbamos a aplicarla

(centros educativos con alumnos procedentes de diferentes países, culturas y/o razas), b) por ser considerado uno de los instrumentos más puros de medición de la inteligencia, porque no contiene palabras sino figuras y c) porque en la construcción de las escalas del Raven se procuró que sus puntuaciones no dependieran del nivel educativo ni de la experiencia del sujeto, y d) porque trasciende el contenido cultural, a pesar de que no es culturalmente neutro como acertadamente sostiene Sternberg (1997).

Asumimos que la expresión de las características heredadas se puede alterar modificando aspectos importantes del ambiente, en este sentido los resultados de los tests no pueden ser independientes de las influencias culturales. Toda persona está influida por sus experiencias familiares, escolares, sociales, laborales e históricas. Aunque Raven y cols. son conscientes de que la capacidad de un sujeto para resolver exitosamente los distintos ítems del test *depende necesariamente de su familiaridad con puntos, figuras y líneas y del valor que le conceda a pensar y trabajar con diseños abstractos*, sin embargo a la hora de obtener resultados óptimos en esta prueba, se ha comprobado que la influencia del contexto general y del ambiente educativo es menos decisiva que la importancia que las personas atribuyen a la abstracción (Raven, 1996).

En relación con el procedimiento seguido primero obtuvimos las puntuaciones directas y luego para evaluar el significado de esos resultados los comparamos con los de muestras de adolescentes españoles. Para ello consultamos baremos españoles y obtuvimos la puntuación centil correspondiente.

Tuvimos en cuenta la escala de cinco grados de capacidad intelectual descritos en el Manual de la prueba: Grado I o “intelectualmente superior” (puntuación centil igual o superior a 95). Se designa como grado II+ si el centil está en el intervalo 90-94. Grado II o “claramente por encima del promedio en capacidad intelectual” (centil 75 a 94). Se utiliza el grado III+ si supera el valor 50. Grado III o “intelectualmente promedio en capacidad intelectual”(centil entre los valores 26-74) y III- si está por debajo de 50. Grado IV o “claramente por debajo del promedio en capacidad intelectual” (centil 6-25) y Grado IV- (centil igual o inferior a 10). Por último, el Grado V o “con déficit intelectual” corresponde a los alumnos que se ubican en el centil igual o inferior a 5 (véase tabla 7).

MATRICES PROGRESIVA DE RAVEN. ESCALA GENERAL SPM	
PUNTUACIONES DIRECTAS	Significado de las puntuaciones
56-60	Inteligencia muy por encima de la media
49-55	Inteligencia claramente por encima de la media
38-48	Inteligencia media
32-37	Inteligencia por debajo de la media
31 y menos	Inteligencia muy por debajo de la media

Tabla 7

Como ya hemos mencionado hicimos un estudio de toda la población que cursaba 1º de E.S.O. en la provincia de Toledo y empleando el método de filtrado o *screening* seleccionamos a los alumnos de capacidad superior. Para llevar a cabo un estudio en profundidad de esos alumnos nos centramos en la zona donde se sitúan los que alcanzaron en la prueba Matrices Progresivas una puntuación centil 90 – 99, decir, los que se ubican en los Grados II+ y I.

En la tabla 8 figura la relación de centros de Toledo junto con el número de alumnos que han obtenido puntuaciones comprendidas entre los grados II+ y I.

RELACIÓN DE INSTITUTOS DE E.S.O. Y COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS DE TOLEDO JUNTO CON EL NÚMERO DE ALUMNOS QUE HAN OBTENIDO PUNTUACIONES MUY POR ENCIMA DE LA MEDIA EN LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS			
Ciudad	Público/Privado Concertado/	Nombre del Centro	Número de alumnos y Porcentaje
TOLEDO	IES	Universidad Laboral	24 (22%)
	IES	El Greco	3 4,3%
	IES	Sefarad	2 3,8%
	IES	Azarquiel	5 9,2%
	IES	Juanelo Turriano	2 3,0%
	IES	María Pacheco	5 7,2%
	IES	Alfonso X El Sabio	2 2,0%
	IES	Princesa Galiana	5 7,2%
	IES	Carlos III	12 (19,3%)
	CC	Medalla Milagrosa	4 8,1%
	CC	Santiago El Mayor	3 11,1%
	CC	Virgen del Carmen	6 6,6%
	CC	Divina Pastora	8 (14%)
	CC	San Juan Bautista	3 5,6%
	CC	Colegio Mayol	3 5,0%
	CC	Ntra. Sra. de los Infantes	14 (15,2%)
	CC	Santa María Maristas	4 5,2%
TOTAL: 105 alumnos, lo que corresponde al 9,1% de los alumnos que realizaron la prueba.	SEXO: 57 chicas (54,2%) 48 chicos (45,7%)	CENTROS: I.E.S.: 60 alumnos/as (57,1%) C.C.: 45 alumnos/as (42,8%)	

Tabla 8

Como puede observarse en la tabla 8 una mayor proporción de alumnos que han alcanzado elevadas puntuaciones en la prueba Matrices Progresivas se hallan escolarizados en centros públicos, lo que representa más de un 14% en comparación con los encontrados en los centros concertados de Toledo, en cifras totales el 57,1% y el 42,8% respectivamente. El mayor porcentaje de alumnos se concentra en dos centros públicos: Universidad Laboral (22%) y Carlos III (19,3%) y en dos concertados: Colegio Ntra. Sra. de los Infantes (15,2%) y Divina Pastora (14%). En cuanto a su localización tres se sitúan en el barrio de Avenida de Europa y uno en el Casco Antiguo. En lo referente al sexo nos sorprende hallar un 8,5% más de chicas que de chicos con altas puntuaciones en dicha prueba (54,2% y 45,7% respectivamente).

Tal como se indica en la tabla 9 detectamos un 5% más de alumnos con puntuaciones elevadas en la prueba Matrices Progresivas en centros públicos que en centros concertados y privado de Talavera de la Reina (52,5% y 47,5% respectivamente). Encontramos un mayor porcentaje de alumnos con altas puntuaciones en dicha prueba en los IES Juan de Mariana y Gabriel Alonso Herrera (8,8% y 6,6% respectivamente) y en los colegios concertados Cervantes, Lope de Vega y La Salle (10%, 7,4% y 6,1% respectivamente). En cuanto al sexo hallamos un 10% más de chicos que de chicas (55% y 45%) porcentaje inverso al que detectamos en Toledo donde hallamos más chicas que chicos con puntuaciones en el rango más elevado.

RELACIÓN DE INSTITUTOS DE E.S.O., COLEGIOS CONCERTADOS Y COLEGIO PRIVADO NO CONCERTADO DE TALAVERA DE LA REINA JUNTO CON EL NÚMERO DE ALUMNOS QUE HAN OBTENIDO PUNTUACIONES MUY POR ENCIMA DE LA MEDIA EN LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS			
Ciudad	Público/Privado Concertado/Privado	Nombre del Centro	Número de alumnos/as
TALAVERA DE LA REINA	IES	Gabriel Alonso Herrera	7 (6,6%)
	IES	Juan de Mariana	7 (8,8%)
	IES	San Isidro	3 (2,7%)

	IES	Juan Antonio de Castro	2 (4%)
	IES	Ribera del Tajo	2 (2,5%)
	CC	Cervantes	3 (10%)
	CC	Cristóbal Colón	1 (1,7%)
	CC	EXA Academia	1 (4,1%)
	CC	Fernando de Rojas	2 (3,7%)
	CC	Juan Ramón Jiménez	2 (4,3%)
	CC	La Salle-Joaquina S.	3 (6,1%)
	CC	Lope de Vega	2 (7,4%)
	CC	Sagrados Corazones	2 (2,7%)
	CC	Santa Mª del Prado	2 (2,5%)
	CNC	Compañía de María	1 (1,5%)
TOTAL: 40 alumnos, lo que corresponde al 3,4% de los alumnos que realizaron la prueba.	SEXO: 18 chicas (45%) 22 chicos (55%)	CENTROS: I.E.S.: 21 alumnos/as (52,5%) C.C. + C.N.C.: 19 alumnos/as (47,5%)	

Tabla 9

Como puede apreciarse en la tabla 10 en los centros educativos del conjunto de los pueblos de la provincia de Toledo hemos hallamos en total 151 alumnos con puntuaciones muy por encima de la media, lo que corresponde al 4,1%. La mayor proporción de alumnos se encuentra en los centros públicos (83,4%) y el resto (16,5%) en los colegios privados concertados. Debemos señalar la existencia en los pueblos de una desproporción entre centros públicos (38) y colegios privados concertados (11). En los centros públicos el mayor porcentaje de alumnos se concentra en institutos Alonso de Covarrubias de Torrijos, Julio Verne de Bargas y Villafranca de los Caballeros (10,9%, 10,2% y 9,3% respectivamente). En los privados concertados el mayor porcentaje lo hallamos en los colegios Nuestra Señora de la Consolación de Quintanar de la Orden, Franciscano de la Inmaculada de la Puebla de Montalbán y Santísimo Cristo de la Sangre de Torrijos (29,6%, 12% y 8,5%). En cuanto al sexo detectamos que es casi pareja la proporción encontrada: el 49,6% de chicas y el 50,3% de chicos.

RELACIÓN DE INSTITUTOS DE E.S.O. Y COLEGIOS PRIVADOS CONCERTADOS DE LOS DISTINTOS PUEBLOS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO JUNTO CON EL NÚMERO DE ALUMNOS QUE HAN OBTENIDO PUNTUACIONES MUY POR ENCIMA DE LA MEDIA EN LA PRUEBA MATRICES PROGRESIVAS			
Pueblo	Público/Privado Concertado	Nombre del Centro	Número de alumnos/as
Añover de Tajo	IES	IES N° 1	4 (4,3%)
Bargas	IES	Julio Verne	11 (10,2%)
Illescas	IES	Condestable Álvaro de Luna	4 (3,2%)
Illescas	IES	Juan de Padilla	6 (5,2%)
Seseña	IES	Seseña	2 (2,4%)
Valmojado	IES	Cañada Real	7 (5,0%)
Villaluenga de la Sagra	IES	Castillo del Águila	3 (2,3%)
Yuncos	IES	Yuncos	9 (6,8%)
Consuegra	IES	Consaburum	9 (6,0%)
Corral de Almaguer	IES	La Besana	1 (1,5%)
La Puebla de Almoradiel	IES	Aldonza Lorenzo	3 (5,2%)
La Villa de Don Fadrique	IES	Ramón y Cajal	2 (5,0%)
Madridejos	IES	Valdehierro	3 (2,7%)
Mora	IES	Peñas Negras	6 (5,0%)
Ocaña	IES	Alonso de Ercilla	6 (7,6%)
Ocaña	IES	Miguel Hernández	6 (4,5%)
Quintanar de la Orden	IES	Infante Don Fadrique	5 (6,9%)
Quintanar de la Orden	IES	Alonso Quijano	2 (4,7%)
Santa Cruz de la Zarza	IESO	Velsinia	2 (4,2%)
Villacañas	IES	Garcilaso de la Vega	1 (2,7%)
Villacañas	IES	Enrique de Arfe	3 (4,8%)
Villafranca de los Caballeros	IESO	IESO N° 1	4 (9,3%)
Escalona	IESO	Lazarillo de Tormes	1 (1,1%)
Gálvez	IESO	Montes de Toledo	1 (0,8%)
Los Yébenes	IES	Guadalerzas	3 (3,0%)
Sonseca	IES	La Sisla	7 (4,2%)
Fuensalida	IES	IES N° 1	2 (1,5%)
La Puebla de Montalbán	IES	Juan de Lucena	1 (0,9%)

Torrijos	IES	Juan de Padilla	1 (1,5%)
Torrijos	IES	Alonso de Covarrubias	10 (10,9%)
Los Navalucillos	IES	Ntra. Sra. de las Saleras	1 (4,3%)
Illescas	CC	La Sagra y Ntra. Sra. de las Mercedes	1 (2,1%)
Madridejos	CC	Amor de Dios	1 (4,3%)
Quintanar de la Orden	CC	Ntra. Sra. de la Consolación	8 (29,6%)
Torrijos	CC	Cristo de la Sangre	7 (8,5%)
Fuensalida	CC	San José	4 (6,8%)
La Puebla de Montalbán	CC	Franciscano de la Inmaculada	3 (12,0%)
Villacañas	CC	Ntra. Sra. de la Consolación	1 (2,1%)
TOTAL: 151 alumnos, lo que corresponde al 4,1% de los alumnos que realizaron la prueba.	SEXO: 75 chicas (49,6%) 76 chicos (50,3%)	CENTROS: I.E.S.: 126 alumnos (83,4%) C.C.: 25 alumnos (16,5%)	

Tabla 10

Ya situadas en la tercera fase del proyecto de los 105 alumnos seleccionados en la segunda fase según los resultados de la prueba Matrices Progresivas de Raven en los diferentes centros educativos de Toledo (ciudad), 98 (93,3%) fueron autorizados por sus padres para que se efectuara un estudio en profundidad sobre los mismos. Tan sólo seis (5,7%) alumnos no fueron autorizados por sus padres, la mayoría aduciendo razones como: “no creo en las pruebas”, “no quiero que mi hijo/a sea competitivo/a” y otro porque su hija había sido etiquetada como “superdotada” en la enseñanza primaria lo que supuso una experiencia traumática para ésta. Una alumna (0,9%) quedó al margen de la investigación por haber sido trasladados sus padres de ciudad por motivos laborales.

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el estudio en profundidad de los alumnos que alcanzaron resultados muy por encima de la media en la prueba Matrices Progresivas de Raven fueron los que siguen.

6.2. Estudio de las distintas habilidades e inteligencias.

- DAT-5. Test de Aptitudes Diferenciales (Versión 5, Nivel 1). Madrid, TEA Ediciones, 2000.
- Inventario para ser rellenado por el alumno de ocho tipos de inteligencias: lógico-matemática, lingüística, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista.
- Inventario para ser cumplimentado por el profesor-tutor de ocho tipos de inteligencias: lógico-matemática, lingüística, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

6.3. Estudio de la creatividad.

- CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. F.J. Corvalán, F. Martínez, D. Donolo y otros. Madrid. TEA Ediciones, 2003.

6.4. Estudio de la personalidad.

- HSPQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (12-18 años). R. B. Cattell y M. D. Cattell. Adaptación española. 5ª edición. Madrid: TEA Ediciones, 1999.
- Cuestionario sobre Cualidades Personales (García Yagüe, 1981).
- STAIC. Cuestionario de auto-evaluación de la ansiedad estado-rasgo en niños. C. D. Spielberger. (3ª edición Revisada). Madrid: TEA Ediciones, 2001.

- AFA. Autoconcepto Forma A. G. Musitu, F. García y M. Gutiérrez. Madrid: TEA Ediciones, 2001.

6.5. Estudio de los valores.

- SPV. Cuestionario de Valores Personales. L. W. Gordon. Madrid: TEA Ediciones, 1996.

6.6. Estudio del rendimiento escolar y actitud y estrategias de estudio.

- Boletín de Notas
- DIE-2. (12-16 años): Diagnóstico Integral del Estudio. M. Pérez Avellaneda, E. Rodríguez, N. M. Cabezas y A. Polo. 2ª edición. Madrid: TEA Ediciones, 2002.

6.7. Estudio sobre estrategias y estilos de aprendizaje.

- Cuestionario sobre estrategias y estilos de aprendizaje para alumnos.
- Cuestionario sobre estrategias y estilos de aprendizaje para ser cumplimentado por los profesores-tutores.

6.8. Estudio sobre motivación.

- Cuestionario sobre motivación para ser rellenado por los alumnos.
- Cuestionario sobre motivación para ser cumplimentado por los profesores-tutores.
- Cuestionario sobre causas de comportamientos poco inteligente (autoinforme) para ser rellenado por los alumnos.

6.9. Estudio sobre intereses, aficiones y preferencias.

- Cuestionario sobre intereses.
- Cuestionario de aficiones.
- Cuestionario de preferencias.

6.10. Estudio sobre percepción, expectativas y exigencias de los padres hacia su hijo.

- Cuestionarios para ser cumplimentados por los padres sobre características y cualidades de su hijo, sobre las relaciones existentes entre los diversos miembros de la familia, relación, actitud y nivel de exigencia de éstos hacia el colegio y posibilidades de la familia para dar respuesta a las necesidades de su hijo/ hija intelectualmente bien dotado.

6.2.1. Habilidades cognitivas e inteligencias.

Partimos de la premisa de que la inteligencia es plural y está integrada por muchas aptitudes diferentes que algunas pueden ser medidas mediante diversos instrumentos y desde distintas perspectivas, pretendimos evaluar las

distintas habilidades cognitivas de los alumnos. Además de medir el aspecto de la inteligencia que revela la prueba Matrices Progresivas, aplicamos la batería DAT-5 nivel 1, versión 5 de Bennett y otros (adaptación española, 2000). Aplicamos tests que nos permiten la evaluación del razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, razonamiento mecánico, relaciones espaciales y ortografía. Utilizamos todos los que incluye la batería, excepto el test de rapidez y exactitud perceptiva, porque no nos pareció relevante para nuestro estudio.

Tal como se describe en el Manual el test de razonamiento verbal mide la habilidad para descubrir e inferir relaciones entre palabras. Está compuesto por analogías en las que se han omitido dos palabras: la primera en el primer par y la segunda en el segundo par de palabras. El test de razonamiento numérico mide la habilidad para razonar con números más que el cálculo matemático. El test de razonamiento abstracto evalúa la habilidad para razonar con figuras o dibujos geométricos, pero no con palabras. Se compone de ítems que requieren completar series de figuras, descubriendo la regla implícita en la ordenación y en consonancia elegir la alternativa correspondiente a la próxima figura de la serie. El test de razonamiento mecánico mide la habilidad para comprender y razonar sobre principios mecánicos básicos de maquinaria, herramientas y movimientos. El test de relaciones espaciales evalúa la habilidad para visualizar un objeto tridimensional a partir de un modelo bidimensional y visualizar su transformación al realizar diferentes rotaciones espaciales. En el test de ortografía o deletreo se trata de medir el dominio que posee el alumno de las reglas ortográficas del castellano. Contiene cuarenta ítems con cuatro palabras cada uno, tres de las cuales están escritas correctamente. El alumno deberá descubrir cuál es la que está mal escrita.

Los resultados del grupo en cada uno de los tests del DAT-5 aplicados figuran en la tabla 11. También incluimos la suma de las puntuaciones obtenidas en los tests de razonamiento verbal y numérico con el fin de obtener una medida de la aptitud académica general que suele considerarse como pronóstico del éxito escolar.

DAT-5							
Zona (P.C.)	Razonamiento Verbal	Razonamiento Numérico	Razonamiento Abstracto	Razonamiento Mecánico	Relaciones Espaciales	Ortografía	Razonamientos Verbal+Numérico
99-70 (Alto)	81,6%	93,8%	80,6%	81,6%	93,8%	86,7%	91,8%
65-40 (Medio)	16,3%	5,1%	18,3%	14,2%	3,0%	12,4%	7,1%
35-1 (Bajo)	2,0%	1,0%	1,0%	3,0%	3,0%	1,0%	1,0%

Tabla 11

La mayoría de los alumnos que obtuvo puntuaciones elevadas en la prueba Matrices Progresivas de Raven logra igualmente altas puntuaciones en todos los tests aplicados del DAT-5. Como puede observarse en la tabla 11 la mayor proporción la alcanzan en razonamiento numérico y relaciones espaciales, seguida por la del test de ortografía, de razonamiento verbal, de razonamiento mecánico y razonamiento abstracto.

Los tests de razonamiento verbal suelen mostrar validez relativamente alta para predecir las calificaciones en la mayor parte de las asignaturas y los tests de cálculo y razonamiento numérico suelen reflejar la capacidad general de aprendizaje. Los tests de razonamiento abstracto suelen actuar como buen predictor de las asignaturas de ciencias y de matemáticas. Los tests de razonamiento mecánico y los de relaciones espaciales no muestran validez con respecto a las asignaturas del currículo escolar, aunque sí con criterios ocupacionales y con asignaturas de determinadas áreas vocacionales (Bennett y cols., 2000).

Al sumar las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en los tests de razonamiento verbal y de razonamiento numérico detectamos que el 91,8% se sitúa en la zona alta del baremo lo que interpretamos como predictor de buenos resultados académico. Resulta obvio que la mayoría de estos alumnos obtendrá éxito en sus estudios, al poseer una excelente capacidad de aprendizaje y elevado rendimiento en las principales áreas de estudio de la enseñanza secundaria.

Sin embargo, encontramos nueve alumnos que se sitúan en la franja baja, de éstos, tres obtienen puntuaciones bajas en dos tests y los otros seis sólo en uno. Dos alumnos se sitúan en la zona baja del baremo en razonamiento verbal, pero uno de éstos alcanza una puntuación media en razonamiento numérico y el otro una puntuación alta en este tipo de razonamiento. Y el otro alumno que logra una puntuación baja en razonamiento numérico alcanza una puntuación media en razonamiento verbal. De los restantes, cuatro logran puntuaciones bajas en razonamiento mecánico y uno en razonamiento abstracto, lo que no nos da pie para realizar ningún pronóstico respecto a su rendimiento académico. En principio sólo podemos pronosticar bajo rendimiento académico de sólo un alumno, hasta tanto no efectuemos un estudio a fondo del caso.

6.2.2. Tipos de inteligencia.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner es una teoría del funcionamiento cognitivo que postula que cada sujeto posee capacidades en ocho inteligencias: lógico-matemática, lingüística, visoespacial, musical, cinestésica-corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista y que cada una de estas funciona de manera peculiar según la persona. Nos interesa averiguar la combinación y el grado de desarrollo de cada una de las inteligencias mencionadas en estos alumnos. Con este propósito aplicamos un cuestionario para medir las diferentes inteligencias. Para ello los alumnos debían responder a un inventario que consta de diez frases que pretenden definir cada tipo de inteligencia.

Según los resultados, un mayor número de alumnos informa que se identifica casi siempre y siempre con las frases que describen los distintos tipos de inteligencia en el siguiente orden: 1º) con la inteligencia cinestésico-corporal, 2º) con la inteligencia musical, 3º) con la inteligencia interpersonal, 4º) con la inteligencia naturalista, 5º) con la inteligencia lógico-matemática, 6º) con la inteligencia visoespacial, 7º) con la inteligencia lingüística y 8º) con la inteligencia intrapersonal.

Y más de la mitad de los alumnos se autoevalúan por encima de la media en inteligencia musical, cinestésico-corporal, naturalista e intrapersonal (57%, 52,0%, 52,0% y 52,0% respectivamente), algo menos de la mitad en inteligencia visoespacial, lingüística, interpersonal y lógico-matemática (47,9%, 45,9%, 44,8% y 42,8%).

Nos llama la atención encontrar una proporción elevada de alumnos que manifiestan que no sólo destacan en las inteligencias “académicas”, sino que también lo hacen en las inteligencias musical, cinestésico-corporal e interpersonal. Aunque como grupo se identifican menos con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, sin embargo casi la mitad puntúa alto en dicha inteligencia. Creemos que es normal a estas edades no poseer un elevado desarrollo en inteligencia intrapersonal ya que ésta implica un alto grado de autoconocimiento que se puede lograr a edades posteriores si se trabaja expresamente para conseguirlo.

6.3. Creatividad.

La creatividad es uno de los criterios utilizados para identificar a alumnos intelectualmente bien dotados. Para algunos autores como Marian Scheifele (1964) y Renzulli (1978) y muchos otros investigadores es la creatividad la característica que distingue en último término el trabajo y el comportamiento del verdadero superdotado. En la misma línea se hallan Sternberg y Lubart (1997) quienes no están de acuerdo con aquellos que piden como prueba de la creatividad no necesariamente productos creativos, sino indicación del potencial para producirlos. Según dichos autores es diferente poseer el potencial para ser creativo y ser realmente creativo, es decir manifestar a través de realizaciones ese potencial.

El criterio de la creatividad se empleaba principalmente para seleccionar a sujetos con talento en diversas áreas: música, pintura, danza, literatura, etc. Sin embargo en la actualidad algunos investigadores se centran en áreas científicas, como matemáticas, física y química. Citamos el ejemplo de Julian Stanley que se ocupa desde la Universidad Johns Hopkins de seleccionar a alumnos con altas capacidades matemáticas para ofrecerles programas intensivos en este área donde el desarrollo de la creatividad es un objetivo prioritario. Stanley (1981) opina que la mejor forma de llegar a ser creativo en matemáticas es “aprender matemáticas de personas rigurosamente creativas”.

Desde hace más de cuarenta años se investiga la posible relación y conexión existente entre inteligencia y creatividad con resultados dispares. Mientras unos no las relacionan como Getzels y Jackson (1962) y Wallach y Kogan (1967) y sostienen que sujetos que alcanzan elevadas puntuaciones en tests de inteligencia, en los de creatividad pueden dar mediocres resultados y viceversa. Otros, como Guilford afirman que el pensamiento divergente o creativo no se puede aislar del pensamiento convergente, pues son complementarios y están implicados en el funcionamiento creativo (Guilford, 1986). Y Renzulli (1978) que incluye en su concepción de la inteligencia el grupo de factores o características que definen la creatividad como la fluidez, flexibilidad, originalidad, apertura a la experiencia, receptividad a lo nuevo y diferente, curiosidad, especulación, espíritu aventurero y gusto por asumir riesgos. Este autor hace más de un cuarto de siglo postuló la teoría de la superdotación de los Tres

Anillos, según la cual la interacción de tres grupos de características, inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea por encima de la media, estarían en la base de todo comportamiento superdotado. La creatividad aislada, o alguna característica separada perteneciente a los otros dos grupos por sí sola, no es suficiente para desplegar comportamientos superdotados, es necesaria la intervención de los tres grupos, aunque dependiendo del tipo de tarea uno podría tener más peso que otro.

La medición de la creatividad es una tarea difícil, pues los factores que la componen son huidizos y se resisten en muchos momentos a la medida. Pero como las pruebas tradicionales de inteligencia que aplicamos no miden creatividad y a pesar de no estar del todo convencidas de poder cuantificar la creatividad a través de tests la intentamos evaluar, vale decir, objetivar mediante la aplicación del test CREA -ejemplar B. No nos podíamos resignar a dejar fuera de nuestra investigación una dimensión tan importante del comportamiento humano como es la inteligencia creativa, porque en nuestra concepción de la buena dotación intelectual, la conducta creativa o productiva es un componente relevante.

Nos inclinamos, no sin cierto escepticismo, a utilizar esta prueba porque nos da una medida indirecta y nos permite evaluar no los logros alcanzados sino el “equipamiento cognitivo del sujeto en relación con su productividad creativa“, es decir la posibilidad de producción del comportamiento creativo.

Los resultados que figuran en la tabla 12 no responden a nuestras expectativas, al menos a estas edades, ya que partíamos de la hipótesis de que existe cierta correlación entre inteligencia y creatividad. Los resultados encontrados muestran que algo menos de la mitad de los alumnos obtiene puntuaciones baja y muy baja en creatividad, en conjunto representan al 45,8% del total. Un tercio alcanza puntuaciones dentro de la media (29,5%). Y hallamos una cuarta parte de éstos que se sitúa en las franjas alta y muy alta (24,4%), según baremos españoles. Destacamos que el 14,2% de las chicas alcanza puntuaciones dentro de ese rango elevado, lo que corresponde a un 4% más que los chicos (10,2%).

Interpretamos estos resultados, por una parte, matizando que al parecer por encima de cocientes intelectuales de 120 podemos hallar dos tipos de alumnos: los muy creativos y los no creativos y, por otra, habría que tener en cuenta nuestra falta de confianza de que con los instrumentos existentes para medir la creatividad se pueda realmente medir ésta. Por ello estamos en la línea de Alonso Monreal (2000) en que se debe siempre contrastar los resultados de las pruebas con la conducta real de los sujetos. Es obvio que no es lo mismo poseer talento para ser creativo que llegar a plasmar ese potencial en alguna obra creativa.

CREATIVIDAD				
Muy Alta Centil 85-98 7 alumnos (7,1%)	Alta Centil 70-80 17 alumnos (17,3%)	Media Centil 40-65 29 alumnos (29,5%)	Baja Centil 25-35 9 alumnos (9,1%)	Muy baja Centil 1-20 36 alumnos (36,7%)

Tabla 12

6.4. Personalidad.

Advirtiendo la falta de investigaciones españolas sobre la personalidad del alumno bien dotado, García Yagüe y su equipo abordaron en 1981 el tema estudiando la

madurez adaptativa, los posibles trastornos y cambios evolutivos, la aceptación y popularidad entre sus compañeros, la imagen personal, aficiones, preferencias en situaciones límites, así como la expresión desiderativa. En su investigación no apreció ningún patrón de conducta generalizable a los bien dotados o exclusivo de éstos, por el contrario constató que dentro del colectivo de bien dotados existen importantes diferencias interpersonales. No obstante, a pesar de la heterogeneidad de la muestra, le fue posible determinar la frecuencia de repetición de ciertos rasgos y a partir de ellos establecer indicadores de buena dotación. Niños y niñas con edades de seis y ocho años, daban buena impresión en madurez, autonomía, autocontrol, sociabilidad, integración, versatilidad, creatividad, recursos académicos y equilibrio conductual. Los gustos y aficiones de los bien dotados a esas edades resultaron similares a los alumnos del grupo control, a excepción del mayor interés por la lectura y el afán por conocer.

García Artal (1990) empleó el cuestionario de personalidad HSPQ de Cattell para estudiar la personalidad de niños identificados como bien dotados de Madrid, Ávila y Guadalajara. Respecto a los resultados en el análisis de varianza no encuentra ninguna diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los bien dotados y de los alumnos del grupo control. Aunque analizando factorialmente los datos, apreció la existencia en el grupo de bien dotados de un factor sólido que engloba rasgos en torno a la inteligencia como actividad, apertura, no sumisión, entusiasmo, conciencia y autosuficiencia.

Los resultados del estudio de López Andrada (1990), utilizando el mismo cuestionario, sobre adolescentes bien dotados arrojan tan solo una diferencia significativa en el factor Q2, sociable-autosuficiente, apareciendo los adolescentes bien dotados, contrariamente a la opinión mayoritaria de los legos en la materia, en menor proporción como autosuficientes y en mayor como sociables, necesitados del apoyo del grupo, buenos compañeros y de fácil unión al grupo. Contradictoriamente destacan en el factor QIV en su polo alto, que significa que tienden a ser independientes, atrevidos, agresivos, emprendedores, mordaces y con gran iniciativa. Los bien dotados, según este investigador, se manifiestan con mayor frecuencia que los del grupo control tal y como son en el contacto personal inicial, menos afectuosos, pero más cordiales, más exigentes, menos tolerantes, aceptan la autoridad pero exigen razones justas para obedecer, capaces de afrontar solos cualquier dificultad, seguros, independientes, con intereses más definidos y reservados, pero capaces de expresar sus sentimientos.

6.4.1. Aplicación del Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (HSPQ). En nuestra investigación también contemplamos el estudio de la personalidad de los adolescentes toledanos intelectualmente bien dotados, a través de la aplicación del mencionado cuestionario que permite apreciar catorce dimensiones de personalidad. Además de conocer la personalidad de estos alumnos nos interesa detectar posibles problemas en su adaptación en los ámbitos académico y social.

Para poder interpretar los resultados transformamos las puntuaciones directas a decatipos. Consideramos los decatipos 5 y 6 como valores medios y 4 y 7 como una pequeña desviación en uno y otro sentido respectivamente. Los decatipos 1-3 corresponden al polo bajo y 8-10 al polo alto.

Analizamos las puntuaciones en el polo alto de los catorce factores de personalidad, encontrando un apreciable porcentaje de alumnos con puntuaciones elevadas en las escalas H, C, Q2, Q3 y J. Lo que de acuerdo con la descripción de éstas estos adolescentes se muestran emprendedores, socialmente atrevidos, no inhibidos y espontáneos. Parecen emocionalmente estables y socialmente maduros, estando mejor preparados para relacionarse con los demás. Autosuficientes, prefieren sus propias decisiones y están llenos de recursos. Están integrados, son socialmente escrupulosos, autodisciplinados y poseen control de su autoimagen.

Sin embargo notamos cierta contradicción ya que más de la quinta parte de los alumnos puntúa alto en el factor J lo que se puede interpretar como que estos adolescentes tienden a ser dubitativos, irresolutos, individualistas, críticos con los demás y que no les gusta actuar en grupo. No nos sorprende encontrar estas contradicciones ya que se trata de adolescentes que se hallan en pleno proceso de crecimiento y construcción de su personalidad.

Resalta el hecho de hallar un número bajo de alumnos que puntúen alto en los factores D (ocho alumnos) y Q4 (sólo dos) lo que indica que una proporción no significativa de éstos se muestra sobreexcitado, irritable, impaciente, exigente, hiperactivo, inquieto, tenso, presionado y frustrado.

DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS DEL HSPQ SEGÚN FIGURA EN EL MANUAL (CATTELL Y CATTELL, 1989) Y PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENE PUNTUACIONES EN EL POLO ALTO .			
Puntuaciones bajas	Escala	Puntuaciones altas	%
Reservado	A	Abierto (14,2%)	
Afectado por los sentimientos	C	Emocionalmente estable (29,5%)	
Calmoso	D	Excitable (8,1%)	
Sumiso	E	Dominante (26,5%)	
Sobrio	F	Entusiasta (13,2%)	
Despreocupado	G	Consciente (16,3%)	
Cohibido, tímido	H	No inhibido, socialmente atrevido (36,7%)	
Sensibilidad dura	I	Sensibilidad blanda (16,3%)	
Seguro	J	Dubitativo (21,4%)	
Sereno, confiado	O	Aprensivo, inseguro, preocupado (16,3%)	
Sociable y de fácil unión al grupo	Q2	Autosuficiente, prefiere sus propias decisiones, lleno de recursos (27,5%)	
Poco integrado	Q3	Muy integrado (26,5%)	
Relajado, tranquilo	Q4	Tenso, inquieto (2,0%)	

Tabla 13

6.4.2. Cualidades personales.

García Artal (1990) investigó acerca de las cualidades personales de una muestra de adolescentes bien dotados de 7º de E.G.B. de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara), observando que una de las variables que más discriminaba a los grupos de bien dotados y de inteligencia promedio era la apreciación personal del sujeto que engloba cualidades como vitalidad, independencia de criterio, tolerancia a la frustración, orden en los estudios y buena memoria. Sin embargo, López Andrada (1990) al estudiar una muestra de bien dotados de 1º de Bachillerato de la zona centro no encontró diferencias significativas en la valoración de cualidades personales entre ambos grupos.

Con objeto de medir una serie de cualidades personales en estos chicos y chicas les aplicamos el mismo Cuestionario de Cualidades Personales que aplicó García Yagüe en 1981 y García Artal y López Andrada en 1990. A través de este

cuestionario pretendemos que el alumno se autoevalúe y manifieste si cree que está por encima, por debajo o en la media en los siguientes aspectos, cualidades y habilidades: salud, aspecto físico, fuerza, resistencia a la fatiga, agilidad en los deportes, facilidad para la música (cantar y/o tocar), facilidad para el dibujo, destrezas con las manos y dedos para arreglar cosas y/o hacer trabajos delicados, facilidad para los estudios de ciencias físicas y/o naturales, rapidez y/o afición al cálculo, facilidad para comprender problemas y razonamientos matemáticos, facilidad de palabra y claridad al hablar, facilidad para el estudio de letras (lengua, literatura, historia...), facilidad para leer, entender lo escrito y buscar cosas leyendo, facilidad para escribir y redactar, facilidad para los idiomas, inteligencia, vitalidad, inventiva, independencia de criterio, alegría, simpatía, constancia en el estudio, orden en el estudio y memoria para retener lo estudiado.

Los alumnos se evalúan por encima de la media en las cualidades que figuran a continuación y en el siguiente orden: facilidad para comprender problemas y razonamientos matemáticos (54%), facilidad para los idiomas (53%), alegría (52%), memoria para retener lo estudiado (50%), destrezas con las manos y dedos para arreglar cosas y/o hacer trabajos delicados (48,9%), facilidad para la música y rapidez y afición al cálculo (46,9%), inventiva y simpatía (43,8%), facilidad para el dibujo (41,8%), facilidad para los estudios de ciencias físicas y/o naturales (42,8%), inteligencia y agilidad en los deportes (40,8%) vitalidad (39,7%) y facilidad para escribir y redactar 35,7%). En las demás cualidades se autoevalúan por encima de la media hasta un tercio de los alumnos.

Sin embargo, en contra de esta imagen global positiva, podemos decir que hemos detectamos casi un tercio de los alumnos que considera que está por debajo del promedio en facilidad para el dibujo (29,5%), la cuarta parte en agilidad en los deportes y orden en los estudios (25,5%) y algo menos en aspecto físico y fuerza (23,4%) y facilidad para la música (17,3%). En las otras cualidades mencionadas sólo hallamos un 10% de los alumnos que manifiestan hallarse por debajo de la media. Sorprende encontrar dos alumnos (2,0%), que al compararse con personas de su edad dentro y fuera del colegio estimen que están por debajo de la media en inteligencia.

6.4.3 Ansiedad.

Con el propósito de conocer el nivel de ansiedad de estos alumnos, aplicamos el Cuestionario de Autoevaluación STAIC (Spielberger, 2001), que es uno de los cuestionarios (medidas de autoinforme) más empleados internacionalmente para evaluar la ansiedad durante la infancia y adolescencia. En concreto éste mide la ansiedad como estado transitorio y como estado permanente. Este cuestionario está formado por dos escalas independientes de autoevaluación y evalúa dos aspectos diferentes de la ansiedad: ansiedad-estado y ansiedad-rasgo. Ambas escalas contienen veinte elementos. La primera pretende indagar cómo se siente el alumno en un momento determinado, es decir, los estados transitorios de ansiedad, los sentimientos de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad según el momento. Nos interesaba averiguar cómo el grado de ansiedad manifestado por los alumnos

podía influir en los resultados de la batería de pruebas aplicadas. Y la segunda intenta conocer cómo se siente el alumno en general, si manifiesta propensión a la ansiedad y en tal caso si esa es relativamente estable. Queríamos diferenciar si la ansiedad se debía al momento puntual de la situación de examen o si era algo más permanente que se reflejaba ante otras situaciones y en diferentes ámbitos de la vida del alumno.

De acuerdo con los resultados podemos decir que más de la mitad de los alumnos manifiesta un nivel de ansiedad baja como estado transitorio (ansiedad-estado) y como estado permanente (ansiedad-rasgo). Menos de la quinta parte presenta ansiedad transitoria media y menos de un tercio ansiedad permanente media. Y cerca del 30% manifiesta ansiedad transitoria alta, debido probablemente a la situación de examen y un porcentaje inferior muestra ansiedad permanente en ámbitos y situaciones extraescolares. Los resultados pueden observarse en la tabla 14.

En general como grupo estos alumnos presentan estabilidad emocional y ausencia de ansiedad. Aunque al analizar los resultados encontramos nueve alumnos, lo que representa menos de la décima parte del total de los alumnos evaluados, que manifiestan elevados niveles de ansiedad estado y de ansiedad rasgo. En contra de lo habitual los chicos doblan a las chicas (6 y 3 respectivamente), pero es algo no relevante. Detectamos también que en el 17,3% de los alumnos con niveles bajo y medio de ansiedad permanente (ansiedad-rasgo) ésta se eleva en situación de examen (ansiedad-estado). De acuerdo con lo esperado se observa un mayor número de chicas (11) que de chicos (6) en esta situación. Tampoco éste es un dato significativo.

ANSIEDAD			
	Alta Centil 99-70	Media Centil 69-40	Baja Centil 39-1
Ansiedad-Estado	28,5%	18,3%	53,0%
Ansiedad-Rasgo	20,4%	27,5%	52,0%

Tabla 14

6.4.4 Autoconcepto.

Pensamos que es relevante conocer la imagen que el alumno tiene de sí mismo a través de la descripción y análisis que éste hace de sus propias habilidades, ya que como pudimos observar, a estas edades al expresar opiniones sobre sí mismos suelen tener una clara percepción de sus puntos fuertes y débiles. También es importante averiguar si saben cómo poner en funcionamiento estas habilidades.

En la investigación de 1981 ya mencionada con una muestra de niños de Madrid, Ávila y Guadalajara se intentó dar respuesta a la pregunta: ¿tienen los bien dotados un autoconcepto diferente y menos conflictivo que los sujetos del grupo de referencia? Para ello se eligió aplicar el test de tensiones de personalidad de García Yagüe con el fin de explorar la autoimagen declarada, es decir, la idea que los alumnos decían tener respecto de sí mismos en cuestiones relativas al autoconcepto físico, académico y social. De acuerdo con los resultados del estudio mencionado, los bien dotados dieron la impresión de ser más prudentes y menos autoafirmativos según su descripción personal que los del grupo control, así como más realistas, con mayor autoconfianza y más

benévolos al juzgar a la familia, la escuela y los amigos. En general hicieron una valoración positiva de sí mismos y de sus relaciones con su entorno y la imagen que proyectaron fue menos tensa, conflictiva o inadaptada que la de los del grupo control, aunque se detectó también un pequeño porcentaje de bien dotados que presentaban conflictos (Fernández Lozano y Vera Durán, 1983).

Otros estudios sugieren que los sujetos con altas capacidades tienen en general una puntuación más elevada en medidas de autoconcepto que los sujetos con inteligencia media, aunque su autoconcepto escolar es probablemente mejor que su autoconcepto social (O'Such y otros, 1979).

En nuestra investigación a través de la aplicación del instrumento AFA (Musitu y otros 4ª ed. 2001) indagamos sobre las dimensiones académica, social, emocional y familiar del autoconcepto de estos alumnos. Nos interesa conocer cómo se describen estos alumnos y qué valoraciones hacen de sí mismos en diversas situaciones.

Medimos así el autoconcepto en sus dimensiones académica, social, emocional y familiar y sumamos las puntuaciones de éstas para obtener el autoconcepto total. Analizando conjuntamente los resultados detectamos que los alumnos se sitúan en las franjas alta y muy alta en autoconcepto emocional y autoconcepto familiar (58,1% y 53,0%). Sin embargo algo menos de la mitad ocupa esas franjas en autoconcepto total. Un porcentaje inferior en autoconcepto académico y un tercio en autoconcepto social. Aproximadamente la cuarta parte de los alumnos se ubican en la zona media en autoconcepto emocional, académico, social y familiar. La quinta parte se halla en la media en autoconcepto total. Sorprende encontrar una proporción elevada de alumnos con puntuaciones en autoconcepto social, autoconcepto total y autoconcepto académico en las zonas baja y muy baja (41,8%, 34,6% y 32,6% respectivamente). Y que el 21,1% y el 13,2% den puntuaciones bajas y muy bajas en autoconcepto familiar y emocional. A continuación en la tabla que sigue se exponen los resultados desglosados.

AUTOCONCEPTO					
	ACADÉMICO	SOCIAL	EMOCIONAL	FAMILIAR	TOTAL
Muy alto Centil 99-90	18,3%	0%	39,7%	27,5%	24,4%
Alto Centil 89-90	21,4%	30,6%	18,3%	25,5%	21,4%
Medio Centil 69-80	27,5%	27,5%	28,5%	25,5%	20,4%
Bajo Centil 39-60	7,1%	11,2%	5,1%	7,1%	13,2%
Muy bajo Centil 20-30	25,5%	30,6%	8,1%	14,2%	21,4%

Tabla 15

6.5. Valores.

Lo que conocemos hasta ahora no da base para sostener que exista una estrecha relación entre los niveles de inteligencia y los valores, aunque hay cierta evidencia de que los bien dotados se distinguen de sus compañeros a una temprana edad por su

extremada sensibilidad social hacia las actitudes, los valores y la moral (Tannenbaum, 1975).

Desde la adolescencia hasta la edad adulta los sexos parecen tener diferentes sistemas de valores. Al aplicarle el Estudio de Valores de Allport-Vernon Lindzey (AVL) los varones puntuaron más alto en las escalas teórica, económica y política, mientras que las mujeres arrojaron puntuaciones más elevadas en las escalas social, estética y religiosa. Fox y Denham (1974) han estudiado los valores en los intelectualmente bien dotados y su relación con el sexo de los sujetos, descubriendo que los chicos bien dotados de 12 años tenían valores semejantes a los del grupo control, pero las chicas bien dotadas puntuaron más alto en el valor teórico que estaba relacionado positivamente con el interés por la ciencia y más bajo en el religioso que las del grupo control.

Hume en 1992 estudió los valores interpersonales en una muestra de adolescentes bien dotados andaluces mediante el cuestionario de Gordon y evaluó las dimensiones motivacionales de la conducta de éstos en comparación con un grupo control. Le interesaba averiguar a qué aspectos de las relaciones interpersonales le daban mayor importancia. En contra de su hipótesis no halló diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de bien dotados y el grupo control en ninguna de las seis escalas: estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo.

En nuestra investigación abarcamos el estudio de los valores personales. Nuestro afán es indagar cómo los alumnos afrontan los sucesos de la vida cotidiana y las tareas escolares. Como instrumento a aplicar escogimos el cuestionario SPV de Gordon (1996). El SPV contiene noventa frases agrupadas en tríadas. El alumno tiene que elegir dos frases de cada tríada que refleje lo que es más y lo que es menos importante para él. Dentro de cada tríada están representados tres tipos de valores y se emplea un formato de elección forzosa. Este cuestionario mide seis escalas: Practicidad, Resultados, Variedad, Decisión, Orden y Método y Metas.

Solamente tendremos en cuenta el significado de las puntuaciones elevadas en cada escala que evidencia lo que los alumnos valoran de los contenidos de las mismas. No consideramos las puntuaciones bajas porque el autor no hace una descripción aparte para éstas, indicando que los alumnos que obtienen bajas puntuaciones en las diferentes escalas simplemente no valoran sus elementos.

SIGNIFICADO DE LAS PUNTUACIONES ALTAS EN CADA ESCALA (GORDON, 1996)		
PRACTICIDAD	RESULTADOS	VARIEDAD
Sujetos con metas materialistas y que prefieren hacer cosas que sean prácticas, útiles a corto plazo o económicamente ventajosas	Valoran la perfección y la superación. Disfrutan con trabajos que suponen un reto, particularmente de los que permiten la iniciativa personal y en los que el esfuerzo es recompensado.	Prefieren abrir el ámbito de sus actividades, les gusta encontrarse en situaciones nuevas y diferentes y disfrutan de trabajos no rutinarios.
DECISIÓN	ORDEN Y MÉTODO	METAS
Valoran sus propias opiniones y su capacidad para pensar cosas por sí mismos, y disfrutan con trabajos en los que la toma de decisiones es una parte esencial de la actividad.	Tienden a ser sistemáticos y organizados en su trabajo, independientemente de la naturaleza de éste o del nivel en el que ellos operen. Prefieren tener sus actividades planificadas o automatizadas tanto como sea posible.	Prefieren trabajos cuyos requisitos u objetivos han sido claramente definidos o especificados; tienden a estar orientados a la tarea y a restringir la amplitud de sus actividades para finalizarlas.

Tabla 16

En la tabla 17, figura el porcentaje de alumnos que alcanza altas y bajas puntuaciones en cada una de las escalas. De los seis valores medidos por el SPV, apreciamos que una mayor proporción de alumnos obtiene puntuaciones altas en los elementos de las escalas de Resultados y Variedad (34,6% y 33,6%). Un porcentaje más bajo en las de Practicidad y Orden (21,4% y 18,3%). Y una proporción inferior en las de Decisión y Metas (9,1% y 6,1%). Podemos interpretar que más de la mitad de los alumnos no valore los elementos de las escalas de Decisión y Metas, en el sentido de que no se diferencian del clásico adolescente indeciso y que no se ha planteado todavía metas definidas.

VALORES						
ESCALAS						
Puntuaciones	Practicidad	Resultados	Variedad	Decisión	Orden y Método	Metas
ALTAS	21,4%	34,6%	33,6%	9,1%	18,3%	6,1%
BAJAS	31,6%	24,4%	1,0%	54,0%	13,2%	54,0%

Tabla 17

6.6. Conducta hacia el estudio y rendimiento escolar.

García Artal en 1990 estudió una muestra de chicos y chicas bien dotados de 12 años de Madrid, Ávila y Guadalajara, llegando a la conclusión de que éstos se preocupaban por los estudios y calificaciones, ampliaban sus conocimientos, tomaban apuntes e intervenían en clase. Solían ser responsables y constantes con su trabajo, limpios, ordenados y cuidadosos con el material. No disminuían su rendimiento ante exámenes orales aunque, a veces, su afectividad les podía perjudicar. Tenían más claras sus expectativas profesionales que el resto de sus compañeros.

Nosotras estudiamos el rendimiento escolar, a través de la revisión del Boletín de Notas de estos alumnos (no podemos incluir este dato, pues aún estamos recogiendo esa información). El elevado rendimiento escolar se ha tenido siempre en cuenta como uno de los criterios de identificación de bien dotados. Pero a nosotras nos interesa estudiar no sólo el logro académico que se refleja en las notas alcanzadas, sino también la conducta del estudio, es decir la actividad y asimilación personal en el proceso de aprendizaje. Pretendemos también detectar, a estas edades, posibles problemas en la capacidad, conocimiento y utilización de las técnicas y estrategias de estudio dentro de este colectivo de alumnos. Para ello aplicamos el cuestionario DIE-2 (Diagnóstico Integral del Estudio, nivel 2) de Avellaneda y colaboradores (2002) que nos permite analizar el estudio en su globalidad antes, durante y después de éste, así como evaluar aspectos complementarios como actitud “lo que piensa el alumno sobre lo que hay que hacer”, aptitud “lo que sabe y es capaz de hacer” y resultados o “valoración social de su trabajo”.

Los resultados se muestran en la tabla 18. Como puede apreciarse casi tres cuartas partes de los alumnos se sitúa en la zona alta en estrategias de seguimiento, más de la mitad en estrategias de apoyo y algo menos de la mitad en estrategias

complementarias y estrategias primarias. En conjunto el 61,2% puntúa en la franja alta en actitud, es decir muestran una actitud positiva hacia el estudio. Sin embargo parece preocupante que en este grupo de alumnos casi el 40% puntúe sólo en las zonas media y baja en relación con estas estrategias, actividades y actuaciones que inciden directamente en el estudio personal.

DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESTUDIO NIVEL 2 (Avellaneda <i>et al.</i> , 2002)					
ACTITUD					
Puntuación Centil	Estrategias de apoyo: motivación, relajación, concentración y lectura.	Estrategias primarias: Prelectura, anotaciones marginales, subrayado, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, resumen y cuadro sinóptico.	Estrategias de seguimiento: Repasos, retener en la memoria, refuerzo.	Estrategias complementarias: Toma de apuntes, trabajos monográficos, comentario de texto, uso de la biblioteca, actividades extraescolares y trabajo en grupo.	TOTAL
Alta	54%	42,8%	71,4%	46,9%	61,2%
Media	25,5%	33,6%	17,3%	31,4%	21,4%
Baja	20,4%	23,4%	11,2%	21,4%	17,3%

Tabla 18

6.7. Estrategias y estilos de aprendizaje.

A la hora de aprender cada persona utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Las estrategias pueden variar de un aprendizaje a otro, sin embargo existe una tendencia a desarrollar unas preferencias globales, no fijas ni inmutables que están en continua evolución.

Sabemos que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni a la misma velocidad por ello quisimos obtener información sobre las condiciones que resultan más favorables para el aprendizaje de los alumnos intelectualmente bien dotados. Éstos respondieron a un breve inventario sobre estilos de aprendizaje de Renzulli (1987). Los resultados grupalmente revelan que los alumnos se sienten muy contentos al participar en las siguientes actividades educativas: en primer lugar, si tienen un amigo que les ayude en una asignatura difícil, segundo utilizando un juego para practicar lo aprendido, tercero participando en una conferencia en la clase, cuarto utilizando textos incompletos que tienen preguntas y deben elegir la contestación correcta, quinto yendo a la biblioteca con un grupo a buscar información, sexto estudiando solo para aprender algo nuevo y por último, asistiendo a una conferencia en clase de un compañero que sabe mucho sobre un tema y haciendo tareas en sus cuadernos.

Este colectivo, como otros, es heterogéneo y al analizar individualmente los datos observamos que cada alumno utiliza determinadas maneras para aprender, cada uno tiene su propio estilo que no se puede generalizar a todo el grupo. Aunque como grupo detectamos preferencia por las opciones de “tener un amigo/a que te ayude en una asignatura que te resulte difícil” y por la de “utilizar un juego para practicar lo que has aprendido”.

6.2.8. Motivación.

Pretendemos conocer los propósitos o metas que utiliza el alumno a la hora de aprender, así como sus atribuciones respecto a los éxitos y fracasos que consigue. Mediante la aplicación de un breve cuestionario medimos doce variables relativas a la

motivación y a las causas a las que atribuyen el éxito y el fracaso en las actividades que emprenden.

Los resultados revelan que cuando están aprendiendo a la mayoría le importa: a) comprender lo que están estudiando y darse cuenta de que están progresando y aprendiendo cosas nuevas (92,8 %), b) conseguir que los profesores, compañeros y padres valoren lo que hacen (79,5%), c) a más de la mitad le importa hacerlo bien para que los demás reconozcan lo que valen (61,2 %), y d) terminar el trabajo cuanto antes para poder dedicarse a lo que les gusta (57,1%).

La mayor parte de los alumnos cree que cuando algo le ha salido bien y ha tenido éxito se debe a causas que ellos controlan como su esfuerzo y trabajo (88,7%). Casi tres cuartas partes piensa que se debe a su inteligencia (68,3%). Más de un tercio lo atribuye a que las tareas son muy fáciles (38,7%) y un porcentaje más bajo a causas externas como la suerte (16,3%).

Un elevado porcentaje manifiesta que la causa de que las cosas les salgan mal se debe a que no se han esforzado lo suficiente (91,8%), y a que han actuado mal (73,4%). Un porcentaje menor lo atribuye a la mala suerte (17,3%) y uno ínfimo a que los profesores les tienen manía y les caen un poco mal (6,1%).

6.8.1. Causas y frecuencia del comportamiento poco inteligente.

Es por todos sabido que las personas, por muy inteligentes que sean, no manifiestan siempre y en todo lugar comportamientos brillantes y excepcionales. Esto condujo a Hume en 1995 a indagar acerca de las causas y frecuencia de los comportamientos poco inteligentes de adolescentes bien dotados andaluces y averiguar si éstos se diferenciaban significativamente de los del grupo control. Transformó en cuestionario la recopilación de causas de comportamiento poco inteligentes llevada a cabo por Sternberg y Beltrán en 1992. De las dieciocho variables analizadas en sólo dos encontró diferencias estadísticamente significativas en el grupo control: incapacidad para terminar la tarea y excesiva autoconfianza o desconfianza .

En 2003 empleamos el mismo cuestionario con adolescentes bien dotados de Toledo (ciudad) quisimos también averiguar cuáles son las causas y frecuencia de los comportamientos poco inteligentes en cualquier ambiente donde se produzcan. Según lo que manifiestan los alumnos las causas de los comportamientos poco inteligentes con una frecuencia siempre/casi siempre se deben en el siguiente orden a: falta de concentración, temor al fracaso, falta de iniciativa, pecar de excesiva autoconfianza o desconfianza, falta de motivación, demorar la tarea, falta de persistencia, falta de control de la conducta impulsiva, incapacidad para terminar la tarea y dificultad para resolver problemas personales.

Al establecer una comparación entre los resultados de ambas investigaciones observamos que no coinciden ya que en el grupo de bien dotados hemos encontrado 22 alumnos (22,4%) que manifiestan que sus comportamientos poco inteligentes se deben a confiarse demasiado y 14

alumnos (14,2%) que afirman que se deben a incapacidad para terminar la tarea. Aunque añadimos que este porcentaje es bajo y no creemos que sea relevante.

6.9. Intereses, aficiones y preferencias.

Entre las preferencias de los alumnos estudiados destaca la afición por la lectura. La mayoría (82,6%) sostiene que les gusta leer y que leen voluntaria y frecuentemente libros y revistas al margen de lo que le exigen en el colegio, llegando a especializarse en literatura de intriga, aventuras, misterios, Harry Potter, sucesos paranormales, novelas policíacas, ciencia ficción, 2ª Guerra Mundial, sociedad del siglo XVII en España, zoología, dinosaurios, astronomía, egiptología, temas científicos y en autores como Dumas e Isabel Allende. A pesar de esta imagen positiva nos preocupa el hecho de hallar un 11,2% de los alumnos de este grupo que manifiesta que no les gusta leer y un 6,1% que les gusta leer poco y que lo hacen sólo a veces.

Un elevado porcentaje de alumnos manifiesta practicar deportes como fútbol, baloncesto, tenis, ping-pong, volleyball, voley playa, atletismo, hípica, kárate, judo, patinaje, natación, aeróbic y montañismo. En el área musical afirman asistir a clases de piano, guitarra, flauta dulce, flauta travesera, armónica, xilófono, arpa, violoncello y batería. En el campo de las artes algunos dibujan y pintan al óleo.

Cuestionarios para profesores tutores sobre motivación, estrategias y estilos de aprendizaje, así como la evaluación de los ocho tipos de inteligencias. No podemos incluir aquí esta información pues estamos todavía recabándola.

Cuestionarios para padres que proporciona datos generales, características y cualidades de su hijo/a, expectativas, nivel de exigencia, relaciones dentro de la familia, actitud hacia el colegio y posibilidades para dar respuesta a las necesidades de su hijo/a. Tampoco podemos informar sobre estos datos porque aún los estamos recibiendo.

7. Conclusiones

Este trabajo de investigación para la identificación de alumnos intelectualmente bien dotados en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, realizado en un total de 87 centros públicos, colegios privados concertados y no concertado de la provincia de Toledo, coadyuva a la adquisición de conciencia de la existencia de este colectivo en nuestra provincia, al conocimiento de sus características, a derribar prejuicios y a darse cuenta de que es necesario intervenir si no queremos que muchos de ellos se lleguen a malograr.

Partimos de la base de que en nuestra provincia existe cierto porcentaje de alumnos bien dotados que no están siendo atendidos convenientemente y que necesitan programas de apoyo específicos para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Creemos que de continuar esta situación podrían convertirse en población de riesgo y llegar a perderse por falta de estímulos adecuados.

Nuestra expectativa de resultados era hallar aproximadamente un 10% de la población escolar de 1º de E.S.O. con resultados muy por encima de la media, según baremos españoles, en la prueba Matrices Progresivas de Raven. Dejando de lado la

psicometría clásica que pretende que un porcentaje ínfimo 2,2% puede ser considerado “superdotado”. Nosotras nos unimos a otros autores en su propuesta de ampliar esa estrecha franja y nos situamos en un punto intermedio entre el 7% de García Yagüe y el 15% o 20% de Renzulli. Resulta para nosotras convincente la argumentación de Renzulli en este sentido porque con las clásicas pruebas: 1) quedan sin identificar mediante los tests tradicionales muchos sujetos de inteligencia excepcional, 2) no se pueden medir una serie de características importantes para alcanzar de adultos comportamientos superdotados, y 3) porque no hay evidencia en contra de que una persona que no haya puntuado en la franja de inteligencia superior o muy superior en dichas pruebas el día de mañana pueda desarrollar comportamientos sobresalientes en un campo determinado.

Nos aproximamos al porcentaje previsto en Toledo-ciudad (9,1%), pero los resultados encontrados en Talavera de la Reina (3,4%) y en el conjunto de pueblos de la provincia (4,1%) están por debajo de lo esperado. En total representan el 4,9% porcentaje cercano al de Marland en EE.UU. (5%), con las siguientes salvedades: que barajamos un concepto más amplio de inteligencia, que no hemos medido cociente intelectual a través de las clásicas pruebas psicométricas y que por tanto, no empleamos el término “superdotado”. Hemos también de aclarar que reservamos ese término para el adulto que ha actualizado ese potencial en cualquier campo del conocimiento y en productos valorados como excepcional por las personas de su entorno social.

Nos alineamos con los que sostienen la tesis de la modificabilidad de la inteligencia y de otros aspectos del ser humano y nos adherimos a la idea de que la buena dotación, más que un privilegio hereditario, es algo que el sujeto tiene que trabajar para desarrollar y plasmar ya de adulto en comportamientos superdotados, de ahí la importancia que le atribuimos a la intervención y al trabajo consciente del sujeto para alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Con respecto a la imagen académica como grupo es positiva, no obstante hemos constatado que muchos alumnos están rindiendo por debajo de sus posibilidades, que las materias del currículo escolar no suponen suficiente reto como para poner en marcha todos sus recursos, que no han desarrollado buenos hábitos de trabajo y que no se esfuerzan lo suficiente. Por lo que es preciso tomar las medidas de intervención oportunas que permitan ampliar y profundizar contenidos curriculares e incorporar otros que no han sido incluidos en los programas de las distintas asignaturas. También habría que considerar las estrategias de aprendizaje que estos alumnos utilizan preferentemente y replantear las que suelen utilizar los profesores en la clase. Además, de acuerdo con los intereses de los alumnos, el centro podría ofrecer programas de enriquecimiento en distintas áreas con la colaboración de profesionales expertos de otros ámbitos.

Queremos dejar de manifiesto que estamos llevado a cabo sólo una parte del proceso, a saber la identificación, pero que no deseamos que estos alumnos queden simplemente etiquetados. Pretendemos que este proceso sea acompañado de las correspondientes formas de intervención, es decir, debe brindárseles a los alumnos identificados como bien dotados, una atención especial a través de programas de enriquecimiento, adaptaciones curriculares significativas y/o flexibilización curricular, con el consentimiento de los padres, de los propios alumnos y de acuerdo con las posibilidades de cada centro educativo. A la vista está que muchos de estos alumnos requieren un curriculum intelectualmente desafiante, significativo y flexible a la altura de sus capacidades.

En lo que respecta a la imagen personal, también como grupo es positiva. En las distintas escalas de personalidad existe heterogeneidad, pero considerando globalmente los datos no se detectan rasgos pronunciados hacia el polo negativo. Sin embargo, apreciamos un elevado porcentaje de alumnos intelectualmente bien dotados con bajo autoconcepto escolar, social y familiar. La intervención psicoterapéutica que sugerimos para estos casos va en la línea del crecimiento y desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal. Este tipo de intervención de corte humanista no trata de “curar enfermos” sino de desarrollar el potencial humano.

Esperamos que nuestro trabajo contribuya para que los centros implicados impulsen una serie de medidas de intervención que probablemente redundarán en beneficios no sólo para los alumnos implicados sino que se extienda también a sus compañeros, elevando así el nivel de exigencia, despertando la motivación de logro y la consecución de la excelencia que sin duda alguna beneficiará a la comunidad educativa en general.

Por último queremos manifestar nuestra intención a corto plazo de ofrecer un programa de intervención para alumnos intelectualmente bien dotados dirigido al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de otras encaminadas a su crecimiento personal. Pero primero llevaremos a cabo la tarea pendiente consistente en hacer llegar informes sobre los alumnos identificados como bien dotados en los respectivos centros a los Departamentos de Orientación, o a los Equipos Psicopedagógicos de las distintas zonas con el fin de que se les proporcione la atención correspondiente poniendo en práctica alguna de las alternativas de intervención contempladas por la Ley.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO MONREAL, C. (2000) *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BENNETT, G., SEAHORE, H. Y WESMAN, A. (2000) *DAT – 5. Test de Aptitudes Diferenciales*. Versión 5. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- CATTELL, R. B Y CATTELL, M.D.(1989) *HSPQ Cuestionario de personalidad para adolescentes (12-18 años)*. Manual (5ª ed.) Madrid: TEA Ediciones.
- CONSELLERIA DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2002) *Necesidades educativas de los alumnos/as con altas capacidades*. Valencia: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística.
- CORBALÁN, F. J.; MARTÍNEZ, F., DONOLO, D. *et al.* (2003) *Crea. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- BERMEJO, M. R. Y GONZÁLEZ, C. (2000). Necesidades educativas especiales en el ámbito de la inteligencia (II): Superdotación y niños con altas habilidades. En J. L. CASTEJÓN Y L. NAVAS (Ed.), *Unas Bases Psicológicas de la Educación Especial* (pp. 401-450). Alicante: Editorial Club Universitario.
- CASTANEDO, C. (1997). Alumnos superdotados (SP). En C. CASTANEDO, *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 265-310). Madrid: CCS.
- CASTELLÓ, A. (1998) Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- CORIAT, A. (1990) *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.

- COSTA, J. (1961). Características psicológicas del bien dotado. *Bordón*, 101, 235-244.
- DOMÍNGUEZ, P. Y PÉREZ, L. (1999). Perspectivas psicoeducativas de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- FERNÁNDEZ, P. Y VERA, V. (1983) Adaptación, popularidad y autoimagen en el bien dotado: estudio diferencial en 3º de E.G.B. *Psicodeia*, 5, 61-68.
- FOX, L. H. Y DENHAM, S. A. (1974) Values and career interests of mathematically and scientifically precocious youth. En J. SANLEY, D. KEATING Y F. FOX (eds.) *Mathematically talent: Discovery, description and development*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 140-175.
- FREEMAN, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- GARCÍA ARTAL, M. V. (1990) *El niño bien dotado en la E.G.B. Seguimiento y estudio psicopedagógico de una muestra de alumnos de primero de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense.
- GARCÍA YAGÜE, J. et al. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de la E.G.B.* Madrid: CEPE.
- GARDNER, H. (1999). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1999). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GENOVARD, C. (1990). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid: Fundación Juan March.
- GENOVARD, C. Y CASTELLÓ, A. (1990). *El Límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- GETZELS, G. W. Y JACKSON, P. W. (1962) *Creativity and intelligence*. Nueva York: Wiley.
- GONZÁLEZ, C. Y GOTZENS, C. (1998). El maestro y los compañeros de clase como fuentes de identificación del alumno excepcionalmente dotado de temprana edad. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 1-25
- GONZÁLEZ ROMÁN, M. P. (2000). *Creatividad en niños superdotados*. Madrid: Universidad Complutense.
- GORDON, L.V. (1996) *SPV Cuestionario de Valores Personales*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- GOTZENS, C. Y GONZÁLEZ, C. (1995). Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 1, 9-26
- GUILFORD, J. P. (1986) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós
- GUTIÉRREZ, M. (1968). *El superdotado y sus problemas escolares*. Madrid: La Muralla.
- HUME, M. (2000) *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé
- LÓPEZ ANDRADA, B. (1990) *Análisis de una muestra de alumnos bien dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de tercero de E.G.B. de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Psicología. Universidad Complutense.
- MANRIQUE, G. (1933) *La selección de los niños bien dotados*. Madrid: Aguilar.

- MARTÍNEZ, F., CASTEJÓN J. L. Y GALINDO, A. (1997). Padres, compañeros y profesores como fuentes de información en la identificación del superdotado. En M^a. D. PRIETO (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 41-58). Málaga: Aljibe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: GENERALITAT VALENCIANA (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y a los de talentos específicos*. Valencia: Generalitat.
- MÖNKS, F. Y VAN BOXTEL, H. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. FREEMAN (Dir.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- MUSITU, F., GARCÍA, F. Y GUTIÉRREZ, M. (2001) *Autoconcepto. Forma A*. (4^a ed.) Madrid: TEA Ediciones.
- O'SUCH, K. TWYLA, G. Y HAVERTAPE, J. (1979) Group differences in self-concept among handicapped, normal, and gifted learners. *The Humanistic Educator*, 18, 15-22.
- PÉREZ L. (Ed.) (1993). *Diez Palabras Clave en Superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- PÉREZ, L. Y DOMÍNGUEZ, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Servicio de Documentación y Publicaciones.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. Y LÓPEZ, C. (2000). *Educación hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- PÉREZ AVELLANEDA, M. et al. (2002) *DIE. Diagnóstico integral del estudio (Niveles 1,2,3)* (2^a ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. Y HERVAS, R. M. (2000). *Estrategias de identificación y asesoramiento de alumnos superdotados*. Murcia: DM.
- PRIETO, M^a. D. (Coord.) (1999). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- PRIETO, M^a. D. Y CASTEJÓN, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- PRIETO, M^a. D., CASTEJÓN J. L. Y LÓPEZ, O. (1999). *¿Quiénes son los superdotados?* Murcia: DM.
- PRIETO, M^a. D. Y FERRÁNDIZ, C. (2001) *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga: Aljibe.
- PRIETO, M^a. D., LÓPEZ, O. Y BERMEJO, M. R. (1999). *Superdotación, ingenio y creatividad*. Murcia: DM.
- PRIETO, M. D. Y LÓPEZ MARTÍNEZ, O. (2000). ¿Qué es la creatividad? Cómo evaluarla y fomentarla. En J. N. GARCÍA SÁNCHEZ (Coord.), *De la Psicología de la Instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 65-82). Barcelona: Oikos-Tau.
- POMAR TOJO, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Editorial Universidad de Santiago de Compostela.
- RAVEN, J. C., COURT, J. H. Y RAVEN, J. (1996) *Raven. Matrices progresivas*. 2^a ed. Madrid: TEA Ediciones.
- RAYO LOMBARDO, J. (1997) *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- RAYO LOMBARDO, J. (2001) *Quiénes y cómo son los superdotados: Implicaciones familiares y escolares*. Madrid: EOS.
- RENZULLI, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 80-84.

- SEGURA SERRANO, J. (1993). *Modelos de identificación de niños superdotados*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Publicaciones.
- SIPÁN, A. (Coord.) (1998) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- SOBRADO, L. (1978). Identificación y desarrollo educativo del alumno bien dotado. *Educadores*, 97, 207-229.
- SPIELBERGER, C. D. (2001) *Cuestionario de auto-evaluación de la ansiedad estado-rasgo en niños*. (3ª ed. revisada) Madrid: TEA Ediciones.
- STANLEY, J. C. Y BRANDT, R. S. (1981) On mathematically talented youth: A conversation with Julian Stanley. *Educational Leadership*, 39, 101-106.
- STERNBERG, R. J. (1997a). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (1997b). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44, 4, 252-260.
- STERNBERG, R. J. Y DETTERMAN, D. K. (1988). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- TANNENBAUM, G. (1975) A backward and forward glance at the gifted. En W. BARBE Y J. RENZULLI (ed.) *Psychology and Education of the Gifted*. Nueva York: Irvington Publishers, 21-31.
- TERMAN, L. M. (1925). *Genetics studies of genius. Vol. I .Mental and psysical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press.
- TORRANCE, E. P. (1965). *Cómo es el niño superdotado y cómo enseñarle*. Buenos Aires: Paidós.
- TOURÓN FIGUEROA, J., REPÁRAZ ABAITUA, C. Y PERALTA LÓPEZ, F. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.
- VEGA Y RELEA, J. (1932) *El problema de la selección de los niños superdotados*. Burgos: Santiago Rodríguez.
- VERHAAREN, P. (1991). *Educación de Alumnos Superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- WALLACE, B. (1988). *La educación de los niños más capaces*. Madrid: Visor.